

**SCHIRLEY HORÁCIO DE GOIS HARTMANN**

**ESTILO E SINGULARIDADE: UM CASO DE GÊMEOS IDÊNTICOS**

**Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Reny Maria Gregolin**

**CURITIBA**

**2007**

Aos meus pais, Cícero e Inês, por acreditarem neste trabalho muito antes de  
ele se concretizar.

Aos meus filhos, Laura e Eduardo, pelos muitos olhares ternos e sorrisos  
sinceros que me dedicaram, apesar das muitas horas que não pude dedicar aos  
dois.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Lincoln, por estar ao meu lado e contribuir para que a consecução deste trabalho tenha se tornado viável.

À professora Reny Maria Gregolin, pela confiança em minha determinação de concluir esta etapa.

À Lucimara Guerchewski, por gentilmente me ter permitido fazer uso dos dados por ela coletados com muito empenho.

Às professoras Iara Bemquerer Costa e Lígia Negri, pela lucidez das observações sobre a minha pesquisa comentadas no Exame de Qualificação.

À professora Maria Laura Mayrink-Sabinson, pela disposição em refletir sobre as análises que propus.

Aos professores do Departamento de Pós-Graduação em Letras da UFPR, pelo tanto que contribuíram nesta fase de minha formação.

Ao amigo Sebastião Donizeti Santarosa, pela leitura atenta e dedicada do meu trabalho, pelo apoio aos meus esforços e por compartilhar comigo algumas de suas reflexões.

À Sirley, irmã e amiga, pela compreensão e pelo carinho.

À amiga Sandra, pelo incentivo incansável, nascido de nossa grande amizade.

Ao amigo Alexandre, pela prontidão em ajudar e pela boa companhia nesta longa trajetória.

Ao Odair, secretário da Pós-Graduação em Letras, pelo apoio e pela atenção especial que sempre me dedicou.

*A busca do já produzido não faz sentido quando a reflexão que a sustenta é sonegada a quem apreende. Esta busca deve ser resultado de perguntas e reflexões, e não de mero conhecimento do conhecido.*

João Wanderley Geraldi



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar indícios da formação de estilos individuais em textos de duas crianças em fase de aquisição da escrita que, embora gêmeas idênticas, estão em séries escolares diferentes. Os dados analisados, coletados longitudinalmente, são constituídos de textos de gêneros diversos, produzidos a partir da orientação teórica encontrada em Schneuwly e Dolz (2004). Foi assumida a perspectiva da escrita como prática social, em que todos os elementos da interação verbal exercem influência decisiva no modo como o sujeito opera com e sobre a linguagem e, ainda, na construção da sua representação da escrita. A análise dos dados mostrou indícios da emergência de estilos individuais na escrita de cada sujeito da pesquisa, tanto no caso da criança com histórico escolar satisfatório quanto no caso daquela que, apesar de portadora das mesmas condições genéticas e sociais da irmã gêmea, fora reprovada, por duas vezes, na primeira série, em razão de sua suposta “incompetência” para escrever conforme os padrões requisitados pela escola, instituição cujo papel na constituição do estilo individual foi considerado significativo. A fundamentação teórica que norteou a interpretação dos dados singulares e a análise estilística teve base nas considerações de Ginzburg (1989), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2003), Corrêa (2004), Bakhtin (1976; 1995; 2000; 2002) e Possenti (2001; 2002).

## **ABSTRACT**

This study aims to identify and analyze evidences of formation of individual styles in two children's texts – both in phase of writing skills acquisition – which are in different school grades, despite being identical twins. The analyzed data, collected longitudinally, consist of texts of several genres, which were produced taking into consideration the theoretical guidance found in Schneuwly and Dolz (2004). The approach taken was that writing skills are a social practice, in which all elements of verbal interaction exert decisive influence on the way the subject operates with and on the language, and also, in the construction of their representation of the writing. The analysis of the data has indicated the emergence of individual styles in the writings of both the child with satisfactory school report and the one which, in spite of bearing the same genetic and social conditions as her twin sister, had failed the first grade twice due to her alleged "incompetence" to write according to the standards requested by the school, institution whose role in the constitution of the individual style was considered significant. The theoretical grounding that guided the interpretation of the singular data and stylistic analysis was based on the writings of Ginzburg (1989), Abaurre, Fiad and Mayrink-Sabinson (1997; 2003), Corrêa (2004), Bakhtin (1976; 1995; 2000; 2002) and Possenti (2001; 2002).

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	V
<b>ABSTRACT</b> .....	VI
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 OS ESTUDOS EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA</b> .....	6
2.1 A SINGULARIDADE.....	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b> 7
<b>3 O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	311
3.1 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA E A COLETA DOS DADOS .....	311
3.2 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS.....	355
<b>4 OS GÊNEROS DO DISCURSO – A CONCEPÇÃO DO GRUPO DE GENEVRA</b> .....	388
<b>5 O ESTILO – A CONCEPÇÃO DE MIKHAIL BAKHTIN</b> .....	533
<b>6 O ESTILO – A CONCEPÇÃO DE SÍRIO POSSENTI</b> .....	666
<b>7 TENDÊNCIAS ESTILÍSTICAS EM G1 E G2 – O QUE REVELAM OS DADOS.</b>	744
7.1 IMPLICAÇÕES ENTRE ESTILO E GÊNERO DISCURSIVO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE G1 E G2.....	744
7.2 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO ESTILO INDIVIDUAL.....	100
7.3 ALGUMAS CONCLUSÕES.....	11010
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	1144
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	1199

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem assume um papel de grande relevância no desenvolvimento humano, pois é com ela que o homem pode constituir-se sujeito, processo que supõe necessariamente o outro – aquele que introduz o indivíduo no universo de significações. Tornar-se um ser de linguagem consiste, pois, em uma experiência de socialização, mas também de individuação, na qual a língua não se apresenta como objeto pronto nem o homem como sujeito passivo. Antes o que ocorre é a gradual e permanente constituição de um e de outro, num processo em que o indivíduo age com e sobre a língua.

Ao adentrar no mundo da escrita, o que pode acontecer mais cedo ou mais tarde, a depender de o meio social ser mais ou menos letrado ou o contato com a escrita ser mais ou menos intenso, na interação com esse objeto o sujeito toma a escrita como objeto que serve à manipulação, considerado em sua dinamicidade e plasticidade naturais (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997).

Desse princípio decorre a noção de que a construção do conhecimento da escrita se caracteriza pela complexidade e pela singularidade. A relação entre o aprendiz e a escrita se apresenta como uma relação na qual o sujeito, ao escrever, desde as primeiras tentativas, formula hipóteses sobre esse objeto. Nesse movimento, singular como o próprio sujeito, este toma como salientes determinados aspectos e indicia já sua singularidade.

Ao longo desse processo de aquisição da escrita e de letramento, o homem toma parte em variadas práticas sociais e, entre elas, em práticas de linguagem, nas quais se inscreve em diferentes e numerosos gêneros discursivos, orais e escritos. Nesse processo de inscrição, o sujeito se relaciona também dialogicamente com esses vários modos de enunciar pelos quais circula, combinando elementos já parcialmente estabilizados com modos singulares de dizer, indícios de sua subjetividade presente na linguagem.

Tomando por base esses pressupostos, estabelecemos como foco de investigação nesta pesquisa a percepção de traços que apontem para a emergência da construção de estilos individuais em textos de duas alunas, aqui denominadas G1 e G2, gêmeas idênticas, em fase de aquisição de escrita. Os trabalhos que até este

momento tomaram a formação do estilo individual como tema se desenvolveram em torno da busca por marcas estilísticas que colocassem à mostra o processo de individualização de sujeitos em particular. O núcleo centralizador e irradiador das pesquisas relacionadas a essa temática é o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp, a partir da criação do Projeto Integrado (PI) *A relevância teórica dos dados singulares para a aquisição da linguagem escrita*, cujo objetivo é desenvolver uma pesquisa de cunho eminentemente qualitativo em busca de indícios reveladores das histórias particulares do sujeito com a linguagem, tomada com objeto sócio-histórico. É nesse contexto que surgiram os primeiros trabalhos que buscavam identificar a emergência do estilo ao longo de micro-histórias de aquisição da escrita (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2003a).

No presente estudo, pretendemos problematizar a mesma questão abordada nessas pesquisas iniciais, porém de uma outra perspectiva – a análise, ao mesmo tempo individual e comparativa, dos indícios da emergência estilística presentes em textos de gêmeas idênticas, que, apesar da condição de igualdade genética, apresentam uma trajetória escolar, portanto pessoal e lingüística, bastante diferenciada. Por ter sido retida por duas vezes na primeira série do ensino fundamental, G1 encontrava-se atrasada dois anos escolares em relação à G2, que, ao final do período da coleta dos dados que compõem o *corpus* aqui utilizado, encontrava-se na quarta série do ensino fundamental, enquanto G1 estava na segunda série. Entendemos que tal situação se torna especialmente interessante do ponto de vista da pesquisa lingüística por permitir uma comparação entre dois sujeitos que, embora tenham vivenciado experiências escolares muito semelhantes e compartilhado das mesmas condições para o seu desenvolvimento global, acabaram por inscrever cada qual suas histórias pessoal e escolar em parâmetros radicalmente diferentes, evidenciando a singularidade que se faz perceptível no material lingüístico. Estamos, dessa forma, cursando o caminho já iniciado por outros pesquisadores que trataram da questão estilística, como Koerner (2003), que, em sua tese de doutorado, emprega como *corpus* textos do sujeito R, coletados naturalisticamente e em ambiente escolar, e identifica uma tendência estilística de R de natureza metaenunciativa, fato que é investigado em estreita relação com a inscrição do sujeito da pesquisa em diferentes gêneros discursivos. Com base na pesquisa que empreendeu, Koerner (2003: 157) afirma: “E essa singularidade ganha

maior visibilidade quando se observam produções escritas de diferentes sujeitos, únicos enquanto sujeitos sócio-historicamente situados”.

Trata-se, pois, de questão relevante no âmbito dos estudos lingüísticos atuais por enfatizar como, em meio às formas socialmente padronizadas, é possível identificar o trabalho dos sujeitos *na* e *com* a linguagem, fazendo lembrar a discussão de como as enunciações podem ser reveladoras de posições sociais sem perder o seu caráter de irrepetibilidade e, conseqüentemente, de individualidade.

Ao lado dessa questão mais geral, a especificidade da condição dos sujeitos envolvidos aqui nos leva à incursão também pelas indagações a respeito de como cada caso de aquisição da escrita e de relação com o objeto *escrita* pode caracterizar um caso singular. Estamos na esteira de pesquisas como a desenvolvida por Santarosa (2000), ao investigar as histórias particulares no processo de aquisição da escrita de quatro alunos considerados limítrofes. Entendemos, assim, que focalizar a discrepância entre o rendimento escolar de G1 e G2, a despeito da notória e usual expectativa quanto à sua similaridade, possa contribuir para a busca de respostas quanto ao modo como se dá o processo de aquisição da escrita.

O enfoque sobre a formação do estilo possibilita, ainda, investigar em que medida o longo processo de aquisição da escrita de fato contribui para que o sujeito atinja autonomia nessa modalidade da língua, revelando sua identidade lingüística e ideológica. Podemos afirmar que os estudos lingüísticos em torno da escrita trazem, no cerne de suas intenções, o questionamento sobre os caminhos pelos quais se conduzem os sujeitos em direção ao pleno domínio dessa habilidade e, mais amplamente, rumo ao letramento.

Consideramos, igualmente, a possibilidade de que a investigação em torno da questão estilística traga à luz o papel da escola como a principal instituição responsável pelo acesso da criança ao mundo da escrita. Entendemos ser possível refletir sobre a ação escolar como estimuladora da construção de um estilo individual ou, ao contrário, inibidora, ao ser detectado, talvez, que os textos escolares mais se assemelham entre si do que se diferenciam. Não queremos neste trabalho tratar da existência ou não de um possível “estilo escolar” (FIAD, 1997b). Nossa intenção é considerar o fato de que, na constituição do escrevente, devem ser enfocadas as representações que ele faz da língua, ao assumirmos a circulação dialógica do

sujeito pelos mais variados gêneros textuais, por meio qual se torna possível a apropriação desses instrumentos, que se dá de forma única e particular. Desse modo, concebendo o letramento como um processo que se inicia muito antes de a criança freqüentar a escola, não deixamos de levar em conta também a relevância do papel da representação que o sujeito/aluno faz da escrita na formação de um modo individual de uso dos recursos lingüísticos.

Por conseqüência, ao considerarmos esse aspecto, buscamos encontrar pistas que possam levar ao esclarecimento, mesmo que provisório, para as diferenças e/ou semelhanças detectáveis entre as produções escritas de G1 e G2, bem como para o nivelamento escolar que se deu em relação a uma e outra. Vale lembrar, inclusive, o que nos diz Possenti (2001b: 5): “Especialmente, trata-se de não desprezar o próprio processo de inscrição do sujeito, naquilo que ele tem efetivamente de processo (como, por exemplo, o processo de escolarização), ou, ainda, trata-se de não deixar de analisar, como se se tratasse de uma questão menor, o fato de que alguém que escreve (ou tenta escrever) é homem ou mulher (menino ou menina, no caso da escolarização) ...”. A imbricação entre questões lingüísticas e pedagógicas obriga à busca, nos textos das alunas, por indícios das relações particulares com a escrita estabelecidas desde os anos iniciais no ambiente escolar.

Inicialmente, no segundo capítulo, propomos uma análise da evolução percorrida pelos estudos em ensino e aquisição da escrita no Brasil, a fim de buscar a compreensão dos fatores que favoreceram a opção de alguns pesquisadores pela investigação da presença de traços indiciais da singularidade em textos de aprendizes de escrita. É este último aspecto que abordamos no terceiro capítulo, quando também destacamos os estudiosos que desenvolveram trabalhos significativos com a adoção do tema da formação do estilo individual.

No quarto capítulo, tratamos do encaminhamento metodológico sob dois pontos de vista. Primeiramente, apresentamos esclarecimentos acerca dos sujeitos G1 e G2 e da coleta dos dados por nós utilizados, a qual foi realizada por Guerchewski (2005). Em seguida, enfocamos o paradigma e o método que nos serviram de base para a realização da análise dos dados.

Por ter funcionado como parâmetro para a coleta dos dados e, ainda, por se constituir em aspecto fundamental no âmbito dos estudos sobre estilo, focalizamos,

no quinto capítulo, a proposta teórica e metodológica dos pesquisadores do chamado Grupo de Genebra, especialmente Bronckart, Schneuwly e Dolz. Nessa parte do nosso trabalho, apresentamos também a análise de alguns dados, relacionando-os a questões comentadas ao longo do capítulo.

Dedicamos o sexto capítulo à exploração dos conceitos teóricos que dão sustentação à teoria de Mikhail Bakhtin sobre o estilo, com a preocupação de demonstrar de que modo estão inter-relacionados e de evidenciar a especificidade do conceito de estilo na perspectiva desse estudioso. No sétimo capítulo, ao abordarmos a proposta de Sírío Possenti para a investigação do estilo individual, buscamos estabelecer a relação entre essa questão e as pesquisas do autor em torno da subjetividade na linguagem.

No oitavo capítulo, apresentamos a análise dos dados, sinalizando para as tendências estilísticas reveladas por G1 e G2 com base nos textos analisados, bem como para os fatores que entendemos serem determinantes na constituição desses escreventes. Nas Considerações Finais, procuramos sintetizar as conclusões a que conseguimos chegar e apontar algumas questões que merecem ainda ser objeto de maior trabalho de investigação.



## 2 OS ESTUDOS EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Neste capítulo, apresentamos uma análise do percurso trilhado, no Brasil, pelos estudos em aquisição da escrita, apontando a relevância da divulgação, nos meios acadêmico e escolar, do trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski, fundada sobre a teoria psicogenética de Jean Piaget, para a evolução das perspectivas teóricas e práticas desse campo de pesquisa no interior da lingüística. Destacamos ainda a incorporação da teoria do desenvolvimento de Lev Vygotsky aos estudos em torno do ensino e da aquisição da escrita, bem como a instauração de pesquisas que têm como objeto a busca das marcas do trabalho singular do sujeito aprendiz da escrita com e sobre a linguagem, até o surgimento do interesse pela emergência do estilo individual como foco de investigação.

Vamos tomar como ponto de partida para nossa análise a pesquisa realizada por Magda Soares (1989), intitulada *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, que tinha o objetivo de descrever os estudos sobre alfabetização<sup>1</sup> no período de 1954 a 1986. Tal pesquisa serve-nos de guia tanto pelo rigor científico com que foi empreendido quanto pelo fato de apontar, como esclareceremos mais adiante, para algumas das mudanças essenciais que se processaram nos estudos voltados para a aquisição da escrita entre as décadas de 1970 e 1980 e para as transformações que estão em processo no momento atual. Acresce também que, conforme argumenta Rajagopalan (1989), apesar da impossibilidade de se atribuir ao historiador da ciência a capacidade de produzir uma avaliação melhor sobre determinado momento histórico, face à constatação de que ele mesmo está implicado na história e, portanto, impossibilitado de ser absolutamente neutro em sua análise, recriando seu objeto, estamos considerando a representatividade que essa pesquisa ganhou entre os estudiosos em aquisição da escrita.

---

<sup>1</sup> Estamos assumindo aqui o pressuposto, corroborado por Gregolin (no prelo), de que os estudos em torno da aquisição da escrita (ou da alfabetização) se configuram como uma linha ou campo de pesquisa dentro da lingüística, enquadrando-se mais especificamente na psicolingüística, tomada como um dos ramos da lingüística. Gregolin sustenta ainda que nesse caso é complexa a questão de se definir se é a lingüística que empresta conhecimentos à psicologia ou se ocorre precisamente o contrário, o que parece ser mais lícito afirmar quando se dá a incorporação do interacionismo de base vygotskyana.

Soares (1989) observa que, por ser um fenômeno complexo e multifacetado, a alfabetização tornou-se um objeto de investigação de diferentes áreas do conhecimento, que a estudam sob diferentes perspectivas: pedagógica, psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística. As pesquisas em torno da alfabetização passaram a constituir um campo de estudos, ou uma linha de pesquisa, em que se associam os fundamentos de várias ciências, como a psicologia e a linguística. Visando à formulação de um levantamento que espelhasse essa diversidade de enfoques, Soares (1989) analisou periódicos (21), teses e dissertações (75) relacionados à área da educação, os quais contemplavam revistas vinculadas a pesquisas em educação, psicologia e letras<sup>2</sup>. Dentre todos os artigos analisados (109), o mais antigo data de 1954, ano que marca o início do período que a pesquisa abrangeu.

Um primeiro dado apontado pela pesquisa de Soares nos parece representativo do modo como esse objeto era visto no meio científico até a década de 1980: apenas 9% das teses e das dissertações sobre alfabetização foram originárias de cursos de pós-graduação em letras; a maioria (68%) tinha filiação à área da educação. Os estudos de natureza linguística sobre o tema surgem a partir dos anos 1980, período em que foram realizados 70% do total da produção acadêmica e científica nesse campo (SOARES, 1989: 13).

Como bem alerta Soares (1989: 3), uma pesquisa bibliográfica que vise à inventariação e à sistematização da produção de determinada área do conhecimento tem sua especificidade de acordo com as características do objeto e dos objetivos que o pesquisador pretende atingir. Na década de 1980, a motivação para a realização de tal estudo foi a percepção de que a alfabetização, nesse período, passou a ser um fenômeno investigado, nas áreas acadêmica e científica, sob diferentes enfoques – percepção que em si sinaliza uma mudança com repercussões não só entre os cientistas e os pesquisadores, mas também no cenário sociopolítico e escolar.

O interesse por esse novo campo de estudos deve-se também a necessidades políticas, sociais, econômicas e culturais, “a questão do quadro da exigência social” (SCHLIEBEN-LANGE, 1989: 6). Afinal, *alfabetização* não se

---

<sup>2</sup> Por ocasião da realização da pesquisa, Magda Soares afirma ter encontrado duas dissertações sobre alfabetização produzidas em uma quarta área: distúrbios da comunicação.

constitui puramente em objeto de investigação científica, mas, antes e sobretudo, em um fenômeno social, a implicar cidadania e dignidade humana numa sociedade pós-moderna. Diante disso, é fácil deduzir que, se a movimentação social, política e econômica havia impulsionado a investigação em torno desse tema, na atualidade, sendo outro o momento histórico, outra é a direção que tomam as pesquisas.

Com efeito, a década de 1980, quando foi publicado o trabalho de Magda Soares, revelava um retumbante fracasso dos sistemas de ensino na tarefa de alfabetizar, justamente no período em que a escola brasileira abria seus portões para o enorme contingente da população mais desfavorecida social, econômica e culturalmente. Era a fase da chamada *democratização do ensino*, quando o objetivo do Estado era ampliar quantitativamente o acesso ao saber escolarizado como forma de legitimar o processo democrático. O que se via, então, era um expressivo e cada vez maior número de pessoas das classes menos favorecidas da sociedade brasileira que passaram a freqüentar os bancos escolares.

Paradoxalmente, o que se via também eram os índices sempre crescentes e alarmantes de evasão e repetência, principalmente na primeira série, a acusar o expressivo fracasso do sistema educacional brasileiro, que, ao invés de acolher esses novos atores do cenário nacional, representava a resistência à própria transformação pedagógica e institucional e, conseqüentemente, a privação do acesso ao saber e à cultura para essa população mais carente. Tinha-se uma escola feita, desde a origem, para poucos, mas agora com a incumbência de alfabetizar a maioria, discrepância que acabou (e acaba) por resultar no fracasso escolar de várias gerações de estudantes brasileiros e numa conseqüente busca angustiada por respostas e soluções para o problema da alfabetização no Brasil.

A essa época gozava de expressivo crédito a perspectiva comportamentalista, segundo a qual o resultado da aprendizagem é a mudança de comportamentos observáveis, o que se dá por meio do binômio estímulo-resposta, ou seja, um novo comportamento só é aprendido se houver a apresentação do reforço a cada acerto do indivíduo. Os behavioristas postulam uma ciência em que, para uma teoria ser validada, todos os seus fundamentos devem ser comprovados mediante a experimentação de dados.

A transposição didática desses princípios resultou em uma metodologia do ensino e da aprendizagem fundada no mecanicismo. De acordo com essa tendência

epistemológica, a criança é considerada um sujeito passivo diante da realidade a ser incorporada, reagindo a estímulos que a ela são apresentados. A passagem de um estado a outro de aprendizagem ocorre de maneira programada e por meio do exercício e da repetição, fundamentos que devem estar na base dos métodos de ensino que se pretendam eficientes.

O sistema de ensino tomava a alfabetização como um produto e não como um processo – o de aquisição da escrita – e tratava essa questão em termos do melhor método a ser usado e da cartilha que melhor se adequava a ele. Embora não possamos negar que ainda estejam presentes na metodologia colocada em prática na sala de aula, os princípios dessa abordagem teórica passaram a ser questionados a partir da década de 1970, quando tiveram espaço as teorias cognitivistas.

Assim, a prática do alfabetizador anterior a essa mudança paradigmática reflete a aceitação, por parte da academia e da escola, de teorias epistemológicas e de aprendizagem que confrontam, em seus pressupostos básicos, com a teoria psicogenética de Jean Piaget (AZENHA, 1993). A partir da divulgação da pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985)<sup>3</sup>, baseada na teoria piagetiana, “entra em decadência o modelo tradicional e cartilhesco de alfabetização”, mostrando-se “com evidências empíricas que os aprendizes de escrita passam por algumas etapas até compreenderem que a escrita é alfabética” (GREGOLIN, no prelo: 5). Com efeito, com o objetivo de observar como se realiza a construção da linguagem pela criança, a proposta dessas pesquisadoras não consistia num método de alfabetização, mas, sim, em uma teoria sobre a psicogênese do sistema de escrita, tema não estudado por Piaget.

Com esse novo paradigma instaurado na psicologia, o desenvolvimento do ser humano passa a ser entendido como um processo interno, cuja complexidade ultrapassa os limites daquilo que é observável pelos comportamentos. A teoria piagetiana considera a inteligência como um mecanismo de adaptação do organismo ao mundo exterior, o que só é possível porque o ser humano mobiliza as estruturas que já possui e constrói outras, ou seja, ele se desenvolve de um estágio

---

<sup>3</sup> Estamos nos referindo principalmente à obra dessas autoras *Psicogênese da língua escrita*, publicada no Brasil em 1985, na qual elas apresentam, de forma detalhada, as pesquisas que realizaram para fundamentar sua teoria acerca do processo de aquisição da escrita.

a outro por meio do intercâmbio com o meio, que adquire, assim, um caráter de fundamental importância na aprendizagem. O desenvolvimento humano ocorre em fases biologicamente determinadas e numa seqüência invariável e universal.

Trata-se de uma construção progressiva do conhecimento pela criança: o sujeito participa ativamente da aprendizagem, entendida como um processo elaborado pelo indivíduo em contato com o ambiente e subordinado ao desenvolvimento cognitivo.

Ao alertar os professores de que deveriam focar sua atenção no modo como a criança concebe a escrita, Ferreiro e Teberosky deslocam o ponto de vista que servia de base para o conceito de alfabetização: não se trata de pensar em problemas de prontidão para aprender, em deficiências familiares ou de nutrição alimentar, em métodos ou em materiais didáticos. Trata-se de procurar entender a natureza da relação entre o real e a sua representação, considerando a relação entre a criança e a escrita como objeto do conhecimento (AZENHA, 1993). A alfabetização passa a ser vista como um processo de construção pessoal, como, de resto, é todo processo de aquisição do conhecimento.

À semelhança do que fez a teoria piagetiana no âmbito da psicologia, os estudos daquelas pesquisadoras causaram uma revolução paradigmática no âmbito dos estudos sobre a aquisição da escrita, “isso porque, até que uma proposta empírica desta natureza fosse feita, o tema da aprendizagem da escrita era considerado apenas uma técnica dependente dos métodos de ensino” (AZENHA, 1993: 36).

Segundo essa nova abordagem, na interação com a escrita, a criança faz elaborações próprias no intuito de compreender o objeto. Trata-se de um sujeito que age, que constrói seu conhecimento particular sobre o objeto e que, nesse percurso, lança hipóteses que o fazem produzir uma escrita por vezes diferente e “estranha”. Os “erros”, vistos agora em sua regularidade e sistematicidade, passam a ser tomados como instrumentos capazes de revelar ao professor os caminhos percorridos pela criança no esforço de compreender a linguagem escrita. Cabe ao adulto buscar uma lógica por trás desses erros. O desenvolvimento cognitivo infantil determina a existência de um processo evolutivo de acesso ao conhecimento da escrita, e “o desdobramento que se segue é o estabelecimento de diferentes momentos de aquisição, articulados sistematicamente, constituindo um modelo de

aquisição em níveis, fases ou períodos. Estes se sucedem em graus crescentes de complexidade e aproximação da escrita convencional” (AZENHA, 1993: 37).

A pesquisa de Magda Soares traz uma evidência não só do crescimento da produção científica e acadêmica sobre alfabetização, mas também das tendências que esses estudos foram seguindo no período compreendido entre 1950 e 1980. Os trabalhos analisados foram inseridos em categorias de análise, dentre elas os *temas* ou *aspectos do fenômeno* (15) de que tratam seus autores. Alguns temas, como *método*, ainda que estejam presentes em todas as quatro décadas, têm sua frequência diminuída significativamente ao longo desse período (de 33% do total dos temas para 4%). Por outro lado, outros temas, como *proposta didática*, quase ausentes entre as décadas de 1950 e 1970, são mais recorrentes nos anos 1980. Soares aponta como possível explicação para essa mudança o reiterado fracasso da metodologia tradicional na alfabetização e a instauração do paradigma construtivista (de base piagetiana) na área; a adoção de um novo referencial teórico e de um novo ideário pedagógico<sup>4</sup> foi responsável por colocar em xeque os pressupostos que fundamentavam os métodos tradicionais (SOARES, 1989: 21).

Decresce também a produção de temas como *prontidão*, *dificuldades de aprendizagem* e *determinantes de resultados*, o que retrata a prevalência, a partir de 1980, de novas perspectivas psicológicas, lingüísticas e pedagógicas, que vieram a tratar a aprendizagem da língua escrita como uma questão relativa à interação entre a criança e a escrita e como um fenômeno relacionado a fatores econômicos e sociais. Trata-se, pois, de uma mudança no entendimento do que vem a ser *alfabetização*.

Quanto à categoria *referencial teórico*, é significativo que a pesquisa de Soares tenha evidenciado a tendência de se privilegiar a faceta psicológica da alfabetização. É na psicologia que 43% dos textos analisados ancoram os estudos apresentados, inclusive e principalmente na abordagem daqueles temas que predominavam na produção das décadas de 1950, 1960 e 1970. Ocorre que, nesses

---

<sup>4</sup> O novo ideário pedagógico foi denominado *pedagogia progressista*, “presente em textos que, tendo como referência básica uma análise crítica da escola e do processo de alfabetização que nela se desenvolve, e partindo de uma concepção democrática da educação e do ensino, vêem a aquisição da língua escrita como um instrumento fundamental num desejado processo de transformação social” (SOARES, 1989: 89).

casos, a tendência privilegiada no interior dessa ciência era o *associacionismo*<sup>5</sup> (49% dos textos com fundamentação na psicologia), a que se filiam propostas de cunho *comportamentalista* (SOARES, 1989: 53-56). Os trabalhos que se enquadram na tendência *psicogenética* têm presença maior na década de 1980 e trazem como temas justamente aqueles que predominam nesse período. Enquanto a abordagem associacionista perde fôlego, apesar de ainda ser significativa nesse momento de declínio, ganha crédito a psicologia genética; o eixo epistemológico desloca-se do empirismo para o construtivismo.

À semelhança do que ocorreu com o tema *proposta didática*, o questionamento dos métodos tradicionais de alfabetização e do paradigma vigente até a década de 1970, com a conseqüente reflexão crítica sobre esse fenômeno, levou ao tratamento de temas pouco ou nada freqüentes antes dos anos 1980, como *concepção de alfabetização*, *conceituação da língua escrita pela criança* e *caracterização do alfabetizador*, respectivamente 92%, 100% e 82% dos textos que exploram esses temas são do período compreendido entre 1980 e 1986. Mais uma vez, é possível constatar que a adoção das bases conceituais da psicologia genética na área da aprendizagem da língua escrita conduziu à proposição de novas questões concernentes ao processo de alfabetização.

Um outro tema, a *formação do alfabetizador*, pouco explorado nos textos analisados na pesquisa de Soares (1989), chama a atenção para o fato de a lingüística, ao lado da psicolingüística, apresentar-se como um enfoque alternativo para a pesquisa em alfabetização num momento em que outras áreas também se mostraram interessadas em investigar esse problema, em virtude do insucesso da escola na tarefa de alfabetizar, como comentamos anteriormente. A ampliação da compreensão da complexidade do objeto *alfabetização* implicou não só a necessidade do engajamento dessas duas ciências na busca pela otimização dos resultados da escola na tarefa de alfabetizar, como também a admissão da importância de o professor ser detentor de conhecimentos básicos gerados pela lingüística e pela psicolingüística para atuar com mais eficiência em sala de aula. É

---

<sup>5</sup> Por *associacionismo* entendam-se as propostas cujo eixo é o empirismo, nas quais é a experiência que define o conhecimento, e a ênfase é posta em estimulações ambientais, métodos de treinamento psicomotor, modelagens comportamentais e contingências de reforços (SOARES, 1989: 53).

essa a abordagem fundamental presente nos textos cujo tema é a *formação do alfabetizador*, também focado principalmente na década de 1980.

Além disso, como observa Soares (1989: 29), essa nova filiação dos estudos sobre alfabetização gera o interesse, ainda de forma incipiente, por dois novos temas a partir de 1980: *relações entre língua oral e língua escrita* e *relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico*. Foram encontrados, ainda, dois textos de crítica lingüística às cartilhas, material didático que já não coincidia com a proposta construtivista, visto serem embasados na visão mecanicista.

A introdução tardia da ciência lingüística nos estudos sobre a alfabetização pode, numa primeira impressão, causar estranheza, dado que as atividades de ler e escrever sejam essencialmente lingüísticas. Atentemos, inclusive, para o fato de a pesquisa de Magda Soares estar concentrada sobretudo na área da educação, uma vez que tomou como base as principais publicações periódicas brasileiras nessa área. Com efeito, como referencial teórico, a *lingüística* aparece em apenas 9% do total dos textos analisados, equiparando-se, nesse sentido, à *psicolingüística*, que embasou 8% dos trabalhos pesquisados<sup>6</sup>. Ao lado dessas duas ciências, está a perspectiva *sociolingüística*, chamada a contribuir na discussão sobre questões relativas, por exemplo, à interferência das diferenças socioeconômicas na concepção da escrita pela criança (SOARES, 1989: 65-68)<sup>7</sup>. A respeito do início da participação da lingüística e de suas ramificações na busca por soluções ao grave problema da alfabetização, Soares (1989: 68) observa:

É, entretanto, necessário lembrar, ainda, que a contemporaneidade da produção sobre alfabetização de lingüistas, psicolingüistas e sociolingüistas se explica também pelo fato de que as ciências lingüísticas constituíram-se como ciências recentemente; no Brasil, a Lingüística só foi introduzida nos currículos dos cursos superiores no início dos anos 60, sendo ainda mais recente a introdução, nesses cursos, da Psicolingüística e da

---

<sup>6</sup> Interessante observar que, nesse momento ainda incipiente dos estudos lingüísticos sobre aquisição da escrita, já se encontram produções de pesquisadores que hoje são representativos da pesquisa nessa área: Luiz Carlos Cagliari, Miriam Lemle, Maria Bernadete Abaurre e Maria Laura Mayrink-Sabinson.

<sup>7</sup> Atentemos para o fato de que Magda Soares, ao contrário do que hoje se aceita no interior da lingüística, considera a lingüística, a psicolingüística e a sociolingüística como ciências distintas, separando os percentuais relativos a cada uma dessas áreas. Tomando-se a psicolingüística e a sociolingüística como ramos da lingüística, o percentual total da participação lingüística sobe para 18%. Entendemos que existem razões epistemológicas que podem ter conduzido essa pesquisadora a tal distinção, devendo-se observar, inclusive, que os critérios que levam a classificar uma área como ciência ou como ramificação de uma ciência são controversos, isto é, não são objeto de absoluta concordância entre os membros das comunidades científicas. Nesse sentido, podemos afirmar ainda que tal sorte de classificação é, em alguns casos, antes uma questão convencionada pelos departamentos de uma universidade do que estritamente o reflexo de uma divisão encontrada na realidade dos fatos científicos.



Sociolingüística. Embora já em 1966 RODRIGUES<sup>8</sup>, em artigo em que apontava as “tarefas da Lingüística no Brasil”, indicasse a alfabetização como uma dessas tarefas, só na atual década de 80, como mostra a análise da produção científica sobre alfabetização no Brasil, lingüistas, psicolingüistas e sociolingüistas vêm assumindo o estudo e a pesquisa sobre esse fenômeno como “tarefa” sua.

O panorama identificado por meio do trabalho de Magda Soares põe em evidência a funcionalidade de uma pesquisa cujo objetivo seja descrever o estado do conhecimento em uma determinada área: não só identifica os rumos e o progresso que tem trilhado, como também contribui para a revisão desses caminhos em busca de um redirecionamento dos campos epistemológico e pedagógico. Na conclusão dessa autora (1989: 99),

na produção acadêmica e científica sobre alfabetização, *referenciais teóricos, ideários pedagógicos e temas* se inter-relacionam: cada quadro teórico conduz, predominantemente, a uma certa concepção pedagógica, e leva a privilegiar alguns aspectos da alfabetização, em detrimento de outros. Os caminhos através dos quais o conhecimento sobre alfabetização é construído são, em grande parte, escolhidos em função dessas relações (...).

Quanto às tendências metodológicas identificadas nos trabalhos analisados, predominam, ao longo do período investigado, as pesquisas de caráter positivista e quantitativo; são *estudos comparativo-causais* e *pesquisas experimentais*. Porém, a partir dos anos 1980, aumenta a diversidade dos tipos de pesquisa, quando aparecem os *estudos de caso*, as *pesquisas-ação* e os *estudos longitudinais e transversais*, investigações de natureza qualitativa, que possibilitam uma abordagem do fenômeno visto como processo e não como produto ou, como diz Demo (2005: 170), “Sua interpretação, sempre fundamentada pelo toque subjetivo, merece crédito pela profundidade de sua visão. É nesse sentido que a pesquisa qualitativa pode ser mais coerente. As outras são tão mais precisas, quanto são também superficiais.”

Assim, também a mudança em relação às opções metodológicas dos pesquisadores indicia a nova direção que os estudos sobre a aquisição da escrita assumiram. Substitui-se a preocupação com a repetibilidade dos fatos, à procura da infalibilidade dos resultados, pela atitude de privilegiar as idiosincrasias e a visão particular dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador sobre o processo investigado. Ainda segundo Demo (2005: 174), “a pesquisa qualitativa tenta preservar a dinâmica enquanto analisa, formalizando mais flexivelmente”.

---

<sup>8</sup> RODRIGUES, A. D. Tarefas da lingüística no Brasil. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, 1 (1): 4-15, jul. 1966.

Também Fiad et al. (2000), a partir de discussões empreendidas em curso de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp, publicaram um artigo em que tinham o objetivo de apresentar um esboço do *estado da arte* dos estudos e pesquisas sobre aquisição e ensino da escrita. Como em nosso trabalho, também o material que serviu como ponto de partida e referência foi o livro de Magda Soares (1989), apesar do alerta de seus autores quanto aos limites do que estavam se propondo a fazer em comparação com o material tomado como base. As justificativas para o investimento nessa tarefa foram a produção crescente no âmbito dessa linha de pesquisa, a necessidade de reconhecer os referenciais teóricos e as tendências metodológicas vigentes e, ainda, a possibilidade de apontar as lacunas e as diretrizes postas até aquele momento na produção científica e acadêmica (FIAD et al., 2000: 192).

Entendemos ser significativo que a pesquisa de Soares tenha se voltado exclusivamente para os estudos sobre a alfabetização de crianças, enquanto a dos pesquisadores da Unicamp tenha tido como foco os trabalhos voltados à aquisição e ao ensino da escrita. Sob a denominação *ensino*, existiu certamente a intenção de alargar a abrangência do entendimento que se tem de tal objeto.

A pesquisa de Fiad et al. (2000) vem, na verdade, confirmar as conclusões a que Soares (1989) havia chegado com o seu estudo sobre alfabetização: os temas e os referenciais teóricos que predominam a partir de 1990 evidenciam a intenção dos lingüistas de tratar a produção escrita como *processo* e não apenas de descrever fatos lingüísticos, tendência que se iniciara na década de 1980. O tema *aspectos discursivo-textuais* é o mais recorrente e inclui, entre outras, questões relativas a argumentação, intertextualidade, coesão e coerência. Quanto à fundamentação teórica dos trabalhos analisados, é expressivamente maior a recorrência ao que foi chamado de *Lingüísticas do Discurso*, item no qual foram agrupadas todas as teorias voltadas à análise da produção escrita em seus aspectos textuais e discursivos. São mais freqüentes também, embora em escala bem menor, os textos em que se usou a *abordagem sócio-histórica*. No tocante às tendências metodológicas, existe a predominância dos estudos transversais e longitudinais, surgidos na década de 1980 e coerentes com a perspectiva discursiva que informa as pesquisas.

Ainda a propósito de uma comparação entre a pesquisa de Soares e a de Fiad et al., cumpre que nos detenhamos num aspecto que já sinaliza a existência de

alterações pontuais no desenvolvimento das pesquisas em torno da aquisição e do ensino da língua escrita no Brasil. Trata-se da designação dada a esse objeto pelos autores desses trabalhos: em 1989, falava-se em *alfabetização*, enquanto que, em 2000, a opção foi por *aquisição da escrita*. Desse modo, como observa Rojo (2002: 9), a pluralidade terminológica acusa a adoção de determinados pressupostos e enfoques ou então revela com que teorias os pesquisadores estiveram dialogando, mesmo que em confronto com elas.

Segundo Rojo (2002), os autores que, na lingüística, optam por usar a designação *alfabetização* têm como interlocutor principal o professor alfabetizador e preocupam-se especialmente em posicionar-se diante dos outros pesquisadores (sobretudo da área da educação, como vimos) que mais tinham exercido influência até então no trabalho desse profissional na escola.

Já o termo *aquisição da escrita* caminha em duas direções. Por um lado, “cunhado quando das pesquisas iniciais da psicolingüística chomskiana sobre os fenômenos da entrada da criança na linguagem, o termo aquisição guarda em si a significação dos pressupostos inatistas da pesquisa chomskiana: algo ‘adquire’ aquele que tem um valor a trocar pelo bem ‘adquirido’” (ROJO, 2002: 9). São representativos dessa tendência os primeiros trabalhos lingüísticos sobre o tema (apontados na pesquisa de Magda Soares), de autoria de sintaticistas ou fonólogos interessados nas relações entre ortografia e fonologia. Por outro, “o termo ‘aquisição’ é uma ‘arena’ comum onde significados se confrontam: a base social, interativa, da construção da linguagem, (...) e a base biológica, inata, proposta pelos pesquisadores em ‘aquisição’” (ROJO, 2002: 10).

Quanto aos outros termos citados por essa lingüista – *(socio)construção da escrita* e *letramento*, podemos identificar no primeiro suas ligações com a teoria construtivista de Piaget e com o sociointeracionismo vygotskyano, enquanto o segundo, conforme observa Rojo (2002: 11) “implica a adoção de pressupostos teóricos (sociológicos, etnográficos) onde (sic) a interação social tem um peso decisivo na construção da escrita pela criança.”

Sejam ou não apenas e exatamente essas as justificativas para a adoção de uma ou outra terminologia, entendemos que essa diversidade de nomes indicia a coexistência de modelos que, no interior da lingüística, se debatem em torno desse objeto. Apesar da especificidade dos pressupostos que os embasam, não

abandonam alguns princípios fundamentais que permanecem como conhecimentos já incorporados pela ciência lingüística e tomados como pontos indiscutíveis. Trata-se dos princípios fundamentais do paradigma (socio)construtivista: a concepção de um sujeito da aprendizagem ativo, a particularidade do processo de construção dos conhecimentos sobre a escrita, a formulação por parte da criança de conhecimentos sobre a escrita mesmo antes de se submeter ao ensino formal escolarizado. É essa a razão de, por exemplo, ter havido a opção por refutar o método experimental nas pesquisas em alfabetização, o qual não obedece aos princípios do novo paradigma.

## 2.1 A SINGULARIDADE

A teoria psicogenética de Jean Piaget, como comentamos anteriormente, instaurou no campo teórico da psicologia um novo paradigma, o qual foi transposto para os estudos sobre a psicogênese da língua escrita empreendidos por Emilia Ferreiro. De uma perspectiva que colocava como centro do processo unicamente a escrita, em detrimento do que cogitavam os alunos a respeito de tal objeto, passou-se à consideração da necessária relação instaurada entre o sujeito e esse objeto que se dava a conhecer. Deslocada da posição que sempre ocupara, a criança passa a ser vista como sujeito cognoscente, em toda a complexidade de um agente, que formula hipóteses na interação com a escrita na intenção de apropriar-se dela.

Apesar da importância epistemológica da teoria piagetiana, e da justa centralidade concedida aos sujeitos, ocorre que estes, ainda assim, não eram tomados em sua singularidade, mas antes nos aspectos que os igualavam uns aos outros, que os aproximavam em sua universalidade. Trata-se de sujeitos psicologicamente ideais porque focados nas capacidades que idealmente todos são capazes de adquirir à medida que avançam no curso do seu desenvolvimento psicomotor, a despeito das diferenças individuais que acumulam em sua trajetória de vida. Importa, nesse sentido, observar em que estágio se encontra cada criança, a fim de fornecer-lhe os instrumentos necessários à sua transposição para um estágio posterior.

Paralelamente às idéias de Piaget, ganha crédito e visibilidade no interior da psicologia a teoria do desenvolvimento de Lev Vygotsky, a qual recebeu a

denominação de *interacionismo sócio-histórico* devido ao fato de esse estudioso dar relevância ao ambiente social como fator determinante na constituição psíquica do sujeito. À semelhança do que aconteceu em relação aos pressupostos de Piaget, os pressupostos de base vygotskyana passaram a exercer influência significativa nos estudos em aquisição da escrita, com repercussões tanto na pesquisa científica como nas metodologias de ensino relacionadas à alfabetização.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky (1991) identifica o ser humano em sua dupla natureza: ao mesmo tempo em que o homem se constitui como ser biológico que distingue uma espécie animal, ele se caracteriza como ser social, que se forma na interação com o grupo social de que faz parte. Dessa forma, o pesquisador russo entende que é essencial desviar-se do entendimento de que o desenvolvimento humano está pautado unicamente em suas raízes genéticas, o que resultaria em um determinismo biológico semelhante ao postulado piagetiano e estaria em concordância com o conceito de desenvolvimento linear rejeitado por Vygotsky.

Ao contrário, Vygotsky (1991) defende em sua teoria que o homem, desde o seu nascimento, pela sociointeração permanente com os demais homens que participam de seu ambiente social, somada ao potencial herdado da sua espécie, sofre a influência das relações sociais contraídas ao longo de seu desenvolvimento, a qual não se mostra accidental, mas, sim, determinante na formação de sua psique. Assim, a cultura, longe de ser um elemento externo ao indivíduo, faz parte de sua natureza, uma vez internalizada durante sua evolução como representante da espécie e como indivíduo.

Postular essa internalização implica não desvincular o homem de seu tempo e de seu espaço, não ignorar que, face aos elementos culturais a que está exposto, ele não pode ser visto indistintamente, desconsiderando-se que a concepção de que a psique humana, como a cultura, é produto da criação ideológica humana e, portanto, está intimamente relacionada à visão do grupo social que a forjou. Vygotsky (1991) entende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só é possível a partir das relações que o indivíduo contrai com o mundo a sua volta, o que significa, em contrapartida, que, privado dessa convivência, ele terá limitadas suas condições evolutivas. Tal hipótese faz pensar um cérebro humano dotado de plasticidade, e não a existência de estágios psíquicos predeterminados, em nível de igualdade para todos os homens.

Importa considerar, por outro lado, que essas relações somente são possíveis pela mediação de instrumentos e símbolos criados pelos homens historicamente. Ou seja, o mundo é dado a conhecer ao sujeito não em seu estado puro ou natural, mas mediado culturalmente, impregnado das impressões e dos valores da cultura do grupo humano em que está inserido. Acresce ainda que os instrumentos e os símbolos só lhe são acessíveis pela mediação de um outro mais experiente, que interpreta esses elementos antes dele e encarrega-se de transmiti-los.

Disso se deduz que o modelo vygotskyano não trabalha com a idéia de um modelo universal e imutável de desenvolvimento psicológico, visto que este, configurado sócio-historicamente, segue uma trajetória na dependência da história individual do sujeito. Ao longo da evolução da humanidade, o percurso histórico da espécie imprime suas marcas no material genético que é dado aos seus representantes; por outro lado, as funções psicológicas superiores são condicionadas aos fatores, sempre cambiáveis, a que os homens individualmente estão expostos, vivenciando um percurso muito particular na sua evolução psíquica (OLIVEIRA, 1992a: 26). Eles podem, desse modo, desenvolver diferentes funções em diferentes fases de sua vida, hipótese que vai de encontro com a proposição da existência de estágios rigorosamente iguais para todos em termos de sequência e idade cronológica.

Vygotsky (1989) tem como um dos pilares de sua teoria a idéia de que pensamento e linguagem são indissociáveis – inicialmente substratos separados, haveria um determinando momento do desenvolvimento psicológico humano em que se consubstanciariam como um único e mesmo fenômeno psíquico. A linguagem é o principal sistema simbólico utilizado pelo homem, sendo que a mediação entre este e o mundo é feita pelo uso de instrumentos e símbolos. Isso equivale a dizer que é pela capacidade humana de produzir linguagem – a qual permite ao homem dominar a função generalizante, estendendo o entendimento resultante de uma experiência com elementos do real a outras de que participa – que o indivíduo desenvolve diversos sistemas de funcionamento mental que o caracterizam e o distinguem em relação às demais espécies de seres vivos, possibilitando-lhe passar de um estágio psíquico a outro; é pela linguagem, portanto, que o homem se constitui como tal.

Além disso, como os sistemas simbólicos, dentre eles a linguagem, são construídos socialmente (sendo elementos culturais, ideológicos<sup>9</sup>), podemos entender como as formas de ação são aprendidas nas relações interpessoais para então se tornarem um substrato psíquico. Ou seja, como explica Oliveira (1992a: 27), as funções psicológicas superiores são desenvolvidas de fora para dentro. As formas culturais são dadas a conhecer na interação com o outro e são tornadas material simbólico responsável pela mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É assim que o sujeito internaliza o material que lhe permitirá, pelo processo de generalização, relacionar-se com o mundo externo.

A perspectiva cognitivista de Vygotsky supõe que o cérebro humano é caracteristicamente plástico, e não imutável, de modo que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre sempre numa mesma seqüência e nos mesmos estágios cronológicos. Isso implica dizer que não é linear, depende das interações que o indivíduo contrai com o mundo e com os outros parceiros de suas experiências ou, ainda, da “interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento” (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1991: 139). Essa concepção obriga à aceitação do pressuposto de que o desenvolvimento é individual, de que o homem não simplesmente adquire instrumentos e símbolos num processo de internalização semelhante ao de reprodução. Tal aquisição é antes um processo de apropriação em que se dá a reelaboração desses objetos por parte do sujeito. Assim como os elementos culturais chegam ao indivíduo pela interpretação de um parceiro da comunicação, ele próprio formula também uma reinterpretação desse material devido à plasticidade que caracteriza a sua linguagem e o seu pensamento. Isso significa que “A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas” (OLIVEIRA, 1992b: 80).

---

<sup>9</sup> O sentido do termo *ideológico* aqui empregado corresponde ao que aparece algumas vezes nos textos de Bakhtin, para quem “os enunciados têm sempre uma dimensão avaliativa, expressam sempre um posicionamento social valorativo” (FARACO, 2003: 46).

Na teoria piagetiana, a mente é tomada como um corpo universal, cuja estrutura é inata e igual para toda a espécie, e as experiências a que se lançam os indivíduos não podem provocar a formação de estruturas diferenciadas em relação ao padrão de categorias universais. Já na teoria vygotskyana, o desenvolvimento não constitui a superposição de estruturas predefinidas biologicamente, mas, sim, um sistema aberto à formação de novas estruturas, de novas respostas no contato do indivíduo com as situações que se lhe apresentam, do que deduzimos não ser pertinente estabelecer uma categorização de indivíduos segundo os estágios psíquicos em que se encontrem. “Ao longo do desenvolvimento das funções superiores – ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento – os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo.” (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1991: 149)

Geraldi, Benites e Fichtner (no prelo) destacam na teoria de Vygotsky esse sentido da possibilidade de o desenvolvimento ser “provocado”, apontando para um futuro ainda não conhecido, não delimitado. Tal possibilidade residiria no conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que pode ser definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança – aquilo que ela já é capaz de realizar – e o nível de desenvolvimento potencial – aquilo que ela pode realizar por intermédio do auxílio de um outro mais experiente. Atuar na zona de desenvolvimento proximal significa apostar nos passos futuros – ainda indefinidos – que o sujeito pode vir a trilhar, concorrendo para que haja o desenvolvimento mental necessário para poder alcançá-los. Na análise desses autores (no prelo: 21), “A ‘zona do desenvolvimento proximal’ é um diálogo entre a criança e o seu futuro, nunca é um diálogo entre a criança e o passado de um adulto, de um professor ou de uma sociedade” .

Tal conceito, fundamental na teoria do psicólogo russo, está na base das relações entre aprendizagem e desenvolvimento (que formariam uma unidade dialética) e deveria servir de parâmetro para as propostas escolares, na medida em que “(...) os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1991: 102). Podemos então



deduzir com facilidade o papel da escola: não se limitar à insistência naquilo que a criança já é capaz de fazer, mas, sim, apostar no que ainda se encontra em estado embrionário e, por isso mesmo, está no horizonte de suas potencialidades, como “brotos” do desenvolvimento. Isso significa que o professor deve deixar de privilegiar aquilo que a criança ainda não sabe fazer, nas suas supostas “deficiências”, procurando preocupar-se com o “como” precisa atuar para despertar nela os seus conhecimentos futuros.

Acrescentemos ainda a idéia de que, à luz dessa teoria, o desenvolvimento não se dá com base unicamente em um sistema já estabelecido. Trata-se antes de assumir o seguinte pressuposto:

O desenvolvimento humano representa uma unidade dialética entre desenvolvimento individual e social. O desenvolvimento é a produção real dos sistemas de novas atividades, e nunca uma simples apropriação de atividades já fixadas somente novas para um indivíduo. Embora haja no desenvolvimento uma apropriação do já dado, o realmente novo a que se deve estar atento é a construção crítica do que não preexistia. Neste sentido, o melhor de nossa atenção a este diálogo do indivíduo deveria dirigir-se ao futuro e não ao simples registro da reprodução do passado. (GERALDI; BENITES; FICHTNER, no prelo: 21-22)

A concepção teórica de Vygotsky permite a admissão da singularidade como inerente ao desenvolvimento humano, sem que, contudo, para isso exista a exigência de que ignoremos a função precípua da cultura nesse processo. Trata-se de admitir que a dinâmica do desenvolvimento humano é um processo que adquire características peculiares a cada indivíduo. Isso nos obriga a pensar: a despeito de a cultura se constituir no material semiótico disponibilizado ao homem – o dado –, ela não é invariante, produto sempre igual a si mesmo, indefinidamente. Logo, esse material recebido não deve ser tornado sempre equivalente ao que era, mas, ao contrário, deve ser processado, transformado em material novo. Daí a mutabilidade das sociedades, de seus sistemas e de seus membros, transformações possíveis porque possibilitadas pela linguagem – material simbólico psíquico –, a qual permite o pensar sobre a realidade e sobre si mesma. É ainda aos esclarecimentos de Geraldi, Benites e Fichtner (no prelo: 22-24) que recorreremos: “(...) a cultura como resultado, como história, como modelos das relações sociais torna-se meio ou instrumento para construir novas perguntas, que produzem outros resultados, outros modelos numa história que é ininterrupta”. E mais: “O acento na instrumentalidade do conhecimento ressalta o papel da atividade e dos sujeitos desta atividade, o que

eleva a prática social à categoria fundamental do desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos”.

Fundamentados em conceitos lingüísticos, pesquisadores e professores passaram a dedicar um olhar compreensivo aos comportamentos infantis no campo da aprendizagem da escrita que não corroboravam a expectativa de um desenvolvimento psicológico linear, enquanto resultado da consecução dos mesmos estágios, a despeito do contexto cultural em que se encontrassem os sujeitos observados. É dessa nova visão que resulta posteriormente a transposição da perspectiva de Vygotsky para o campo das pesquisas em torno do ensino e da aquisição da escrita. Conforme comenta Senna (no prelo), a psicogênese da língua escrita, apropriada pela escola, demandou a recorrência a uma heurística que contemplasse as idiossincrasias no processo de aquisição da escrita, que implicasse a atenção ao aluno em sua subjetividade, no *locus* cuja influência precisava ser avaliada, também em relação aos parceiros que atuavam com a criança. Tal exigência foi atendida pela consideração da teoria vygotskyana, que necessariamente faz pensar no que é individual no processo de interação com o objeto do conhecimento, isto é, naquilo que distingue um sujeito dos demais, que singulariza o seu potencial em meio a outros, não obstante sua consciência ser um construto social. Esse deslocamento do eixo psicogenético para o histórico-cultural significou considerar que cada indivíduo detém uma capacidade de interpretar o real e de lidar com os fatos de modo particular, conferindo-lhe, desde a gênese da formação de sua mente, um potencial criativo.<sup>10</sup>

Em caráter de síntese, Leite (1991: 30) compara as visões de Piaget e Vygotsky nos seguintes termos:

Temos, assim, na teoria piagetiana, uma dimensão *construtivista* bem caracterizada e suficientemente estudada e um aspecto *interacionista* que apresenta lacunas no que se refere à contribuição do meio no desenvolvimento de conhecimentos. Em Vygotsky, a dimensão *interacionista* está bem definida, e o meio sócio-cultural a que se refere, suficientemente caracterizado. Permanece, entretanto, lacunar um estudo aprofundado do papel tanto do sujeito quanto dos mecanismos e processos que atuam nos níveis interpsicológico, intrapsicológico e na passagem entre esses dois planos.

---

<sup>10</sup> Gregolin (no prelo) trata as teorias de Piaget e de Vygotsky como dois paradigmas distintos e até mesmo opostos. Em nosso trabalho, contudo, preferimos tratar esses dois quadros teóricos antes como complementares ou superpostos, apesar de não entendermos essa opção como definitiva ou livre de controvérsias nem desconsiderarmos a pertinência da análise dessa pesquisadora.

Trabalhos em que o pesquisador põe o foco no desenvolvimento de processos individuais considerados como provenientes da inserção do sujeito no meio sociocultural vão ao encontro da tentativa de oferecer subsídios para o preenchimento dessa lacuna apontada por Leite. É por essa razão que nos arriscamos a afirmar que é com tais pesquisas que pretendemos minimamente contribuir, uma vez que investigar a formação do estilo implica olhar para ações de linguagem individuais inseridas em práticas sociais, das quais emergem os gêneros textuais, cuja aprendizagem supõe, desde o início, a sobreposição das marcas da singularidade do escrevente aos diferentes estilos sociais.

Alicerçado inicialmente em conceitos propriamente lingüísticos e na psicogênese da língua escrita e, mais tarde, também pela teoria vygotskyana, começa a delinear-se entre os lingüistas o interesse pela singularidade, identificada como característica do processo de aquisição da escrita de sujeitos particulares. Trata-se de levar em conta as evidências presentes nos dados que apontam para a própria transitoriedade das hipóteses formuladas pela criança em direção à acomodação de conhecimentos referentes ao objeto *escrita* e, ainda, que “(...) juntamente com os processos de desenvolvimento – movimento progressivo – e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades”, caracterizando-se não como “um processo puramente evolutivo de desenvolvimento”, mas “revolucionário” (VYGOTSKY, 1991: 120-121).

Ocorre, assim, no interior dos estudos em aquisição da escrita, a valorização do fato de que o sujeito constrói uma história particular na sua relação com a escrita, como de resto acontece na sua relação com a linguagem em si, ao inserir-se em processos metalingüísticos, ou mesmo com outros objetos que lhe são dados a conhecer. Na constatação da existência dessas micro-histórias, tornam-se relevantes as ocorrências de refacção textual e as atividades de reescrita, porquanto denunciam o trabalho do sujeito com e sobre a linguagem. Ao levar um texto à reescritura, o sujeito se vê impelido a preocupar-se com aspectos relativos ao conteúdo e à forma textuais. Além disso, o aprendiz de língua, em qualquer fase, é um personagem ativo nessa aprendizagem, capaz de transferir a análise e a apreciação que faz do texto do outro para o seu próprio texto, ampliando sua

experiência com a escrita, como diz Cagliari (2002: 79): “A leitura cria e guia a escrita, estabelece os seus limites de uso e constitui a alma dos sistemas de escrita”. À medida que vai tornando-se mais autônomo na escrita, o sujeito é capaz de ser ele mesmo um leitor crítico de seus próprios textos e ir em busca de aperfeiçoá-los, refazendo-os a partir do domínio que já detém sobre a escrita, o que lhe permite selecionar os recursos expressivos da língua que melhor o satisfaçam. Como afirma Fiad (1997a: 77), “Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo”.

Destaca-se também o papel do interlocutor como mediador entre o aprendiz e o objeto, como um outro que atua na zona de desenvolvimento proximal e vislumbra nos movimentos do aluno o encontro com seu estado de conhecimento futuro, facilitando-lhe a entrada no mundo da escrita e o caminho em direção a sua autonomia nessa prática, o processo singular de construção do seu saber sobre a escrita.

Assim, são postas em evidência tanto as operações epilingüísticas da criança ao manipular a escrita quanto aquelas que são resultado da intervenção do professor; ambas apontam para a singularidade do processo no qual se encontra o aprendiz, para a sua não-linearidade e para a transitoriedade dos estados cognitivos e socioafetivos, na dependência inegável destes em relação ao meio social.

Paralelamente a essa nova visão de sujeito e de aprendizagem, houve uma opção metodológica pela realização de pesquisas de caráter qualitativo em detrimento do quantitativo, o que justifica o fato de importantes pesquisadores que trabalham com aquisição da escrita (especialmente do IEL) recorrerem à adoção do paradigma indiciário de investigação em ciências humanas, ancorado em Ginzburg (1989). Deixa de existir, então, a preocupação com fatores como a repetibilidade e a quantificação como conceitos que em si possam conferir credibilidade aos dados.

Tal paradigma está fundado em uma epistemologia que dá destaque ao detalhe, ao episódico, ao singular, aspectos considerados esclarecedores da realidade que o pesquisador visa conhecer. O olhar do investigador direciona-se para os dados que se possam revelar como indícios de um fenômeno que lhes dá suporte ou que os motivou. Essa postura que persegue as idiossincrasias opõe-se, desse modo, àquela que se pauta pelos dados quantificáveis e replicáveis.

Uma vez consideradas em sua transitoriedade, as hipóteses formuladas pelo sujeito sobre a escrita podem ser mais facilmente identificadas se os dados utilizados para análise forem dados singulares, dados cujo valor reside no fato de representarem os movimentos particulares de um sujeito em particular em um momento único no processo de aprendizagem. O paradigma indiciário é, pois, o que melhor se aplica nesse tipo de pesquisa em virtude da “unicidade e do caráter insubstituível dos dados” (GINZBURG, 1989: 179) de aquisição da escrita.

A atenção ao individual levou à adoção do método abdutivo de investigação, pelo qual se busca proceder a uma interpretação racional dos indícios, de certa forma intuitiva e gradual, sem submeter os dados a um olhar relacionado à experimentação e à quantificação (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997). É dessa forma que podemos chegar a resultados relevantes, potencialmente reveladores da individualidade que consideramos inerente à linguagem posta em uso.

A opção pelos indícios e pela abdução demanda não somente a atenção ao sujeito individual da pesquisa, como também a implicação do pesquisador em sua individualidade, já que ele é diretamente convocado a dispor de sua intuição como pesquisador da área, de posse, portanto, de fundamentos teóricos que lhe são pertinentes, para oferecer as interpretações o mais coerente possível dos dados singulares que se propõe a investigar.

Os trabalhos de três importantes pesquisadoras dedicadas aos estudos em aquisição da escrita – Maria Bernadete Marques Abaurre, Raquel Salek Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabinson<sup>11</sup> – estão na base das pesquisas científicas às quais se filia o presente estudo, a postular que, ao lado do componente social, é inegável a singularidade da história do sujeito com a linguagem e com seus interlocutores. Por ser a língua vista como um objeto que não é dado pronto ao sujeito, mas que está em constante construção e reconstrução, assume-se nessa linha de pesquisa que o conhecimento da escrita não se dá de forma linear e única, mas complexa e singular; a relação entre o aprendiz de escrita e a linguagem se apresenta como

---

<sup>11</sup> Estamos nos referindo especialmente à atuação dessas autoras e à sua produção acadêmico-científica, desde 1992, no âmbito do projeto integrado de pesquisa *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita*, financiado pelo CNPq e desenvolvido no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp. Os resultados de tal projeto colhidos inicialmente constam do livro *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto* (1997), obra que acabou por tornar-se representativa das pesquisas em torno da singularidade na escrita.

uma relação em construção, na qual o sujeito, ao escrever, faz escolhas orientadas por hipóteses – nem sempre regulares, reiteráveis – observáveis a partir das hesitações, das reelaborações, das generalizações e das idiossincrasias, tomadas como indícios desse movimento (MAYRINK-SABINSON, 1997: 42). Isso equivale a dizer que cada sujeito, dada a sua singularidade, toma como salientes determinados aspectos lingüísticos desde as primeiras tentativas de escrita, demonstrando, em última análise, a sua própria singularidade.

Desde seus primeiros trabalhos, as autoras que citamos assumem a concepção de linguagem de Franchi (1992) – concepção que tomamos por base também –, segundo a qual linguagem e pensamento são indissociáveis. A linguagem constitui a consciência humana – é ela (material simbólico) que lhe dá forma – e, ao mesmo tempo, constitui a si mesma numa operação epilingüística incessante. É por assim ser que a linguagem se caracteriza como uma atividade, e não simplesmente como um sistema, o que lhe atribui o caráter de instabilidade, ou estabilidade provisória. Um corte sincrônico da língua permite que se apreenda apenas o que aparentemente ela tem de fixo e permanente, resultado do longo trabalho dos falantes que a utilizaram e a moldaram ao longo da história. A linguagem se configura, assim, como um objeto sócio-histórico: resulta de um trabalho coletivo (pelo qual se organizam os sistemas de representação) e supõe o trabalho individual de seus falantes, que operam com os recursos que a língua lhes oferece e nela imprimem mudanças incorporadas historicamente. Considerando-se a dinamicidade dos processos lingüísticos, a linguagem significa permanência e criatividade.

Tal concepção favorece a realização de pesquisas que busquem revelar o trabalho individual do falante da língua ao falar/escrever, pois aponta para a devida relevância da relação cambiante entre sujeito e linguagem, marcada por idiossincrasias e pela transitoriedade que caracteriza os dois participantes dessa relação. Destaca-se, desse modo, a existência de um sujeito que simplesmente toma a língua como um objeto pronto, um sistema acabado e imutável sobre o qual não pode atuar. Como a singularidade identifica o homem, os eventos de linguagem e a própria linguagem individual, é possível estender os estudos lingüísticos ao terreno dos dados singulares presentes nos textos e às escolhas particulares que os falantes operam ao produzir linguagem, sem que se desconsidere o caráter social e

antropológico das regras que a constituem. Com efeito, é pertinente a filiação de pesquisas como a nossa – que pretendam tratar do estilo individual – a essa forma de conceber a linguagem.

A concepção de Franchi está fundamentada no pensamento de Humboldt, para quem a linguagem é “um elaborar contínuo do intelecto (*energeia*) e o resultado desse processo, o acúmulo histórico desse trabalho (*ergon*) – que constitui a cosmovisão da nação, o espírito do povo” (FARACO, 2003: 98). Vale ressaltar que Franchi, ao procurar resolver a questão da face formal da linguagem, o seu caráter estrutural, sem perder de vista a sua natureza como potencial de criação e renovação na interação social, assume explicações epistemológicas de raízes genéticas, como faz notar em:

Vê-se o interesse desses estudos [psicogenéticos] para o problema colocado por nós de como dar conta da ‘forma’ de uma atividade – a atividade constitutiva da linguagem. Eles supõem pesquisas em que a ordem clássica – ‘classes-funções’ – seja invertida, tomando as funções como a representação de operações (em sentido intuitivo) primitivas elementares, que pelo seu aspecto dinâmico e construtivo não somente constituam um princípio de classificação, mas, ao mesmo tempo, um princípio de reorganização dos esquemas constituídos. (FRANCHI, 1992: 36-37)

É ao pensamento de Humboldt que também Bakhtin<sup>12</sup> – outro dos autores referenciados pelo grupo da Unicamp e que fundamenta nossa perspectiva acerca de estilo – filia a sua filosofia da linguagem, embora criticamente, como observa Faraco (2003: 96): de um lado, rejeita a concepção individualista do falante e de sua atividade lingüística e, de outro, concorda com os pressupostos humboldtianos de que a enunciação é a realidade concreta da linguagem e a forma lingüística não está separada de sua substância ideológica.

Como podemos perceber, é possível estabelecer uma aproximação entre os pressupostos em que vamos fundamentar nossa análise neste trabalho – a concepção de Franchi e a de Bakhtin. O que particulariza a posição do pesquisador russo, diferentemente da perspectiva biologizante de Franchi, é bem traduzido nas palavras de Faraco (2003: 98):

Ora, Voloshinov [Bakhtin] incorpora essas duas facetas [*energeia* e *ergon*], sociologizando-as: o elaborar contínuo é precisamente o jogo de significações sempre novas que se dão no processo de interação social – a linguagem como uma *energeia* social. Já o *ergon* perde o

---

<sup>12</sup> Abordaremos em maior profundidade a concepção de língua e de estilo de Mikhail Bakhtin no capítulo 5.

caráter unitário de referência a 'povo' ou 'nação' e se mostra socialmente estratificado em diferentes índices sociais de valor, em diferentes horizontes sociais apreciativos; não se trata mais de uma, mas de múltiplas cosmovisões.

Com efeito, ao conceber a linguagem como o elemento que constitui o humano e dele se constitui, Mikhail Bakhtin (1995) conclui que não há consciência humana que não seja materializada no signo lingüístico, o qual, por sua vez, emerge de uma realidade social em que uma determinada comunidade, para existir como tal, necessita do simbólico que dá forma à consciência individual. Esse substrato interior que diferencia o homem só se torna possível no processo de interação social, em que se constrói um sistema de signos.

Desse modo, toda enunciação só encontra significação se indissoluvelmente ligada a uma situação discursiva. É nela que se podem distinguir os diferentes valores que um signo vem a assumir. A linguagem, então, por natureza, é plurívoca e está em estreita relação com os indivíduos que não só agem com ela e sobre ela, mas também sofrem os efeitos que partem dela. Ao lado do seu caráter de fixidez, a língua é um sistema que carrega a propriedade da mobilidade, cuja causa se encontra na individualidade dos sujeitos e na esfera histórica em que sobrevivem os signos.

Assim, podemos afirmar que a adoção de um determinado conjunto de princípios teóricos e metodológicos despertou a atenção de alguns estudiosos da linguagem para a pertinência do tratamento do estilo no âmbito dos estudos em aquisição da escrita. Segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2003a: 11), foi o exercício de identificar o singular na escrita com base no paradigma indiciário que deu origem ao interesse em investigar a formação do estilo individual:

O fato de trabalharmos com base em um paradigma que nos força a olhar para o individual, para as escritas idiossincráticas, para as mais diferentes instâncias de manifestação de marcas de subjetividade, dirigiu nosso olhar para a questão da emergência do estilo no processo de aquisição da linguagem. Nosso interesse voltou-se, então, para a compreensão do processo através do qual o estilo se constitui ao longo de histórias individuais de aquisição da escrita.

Sob a orientação dessas pesquisadoras, foram produzidos vários trabalhos com essa temática, abordada sob diferentes perspectivas, como o já mencionado de Koerner (2003), o de Vidon (2003) e o de Barros (2002). Trata-se de pesquisas que,



como a nossa, buscam pôr em destaque a singularidade presente em dados de aquisição da escrita, relacionando-a à formação do estilo individual.

### 3 O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, fazemos a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da coleta dos dados que compõem o *corpus* usado para a produção de nosso estudo. Descrevemos também os sujeitos da pesquisa nos aspectos tomados como relevantes na constituição dos dados. Na sequência, abordamos os referenciais que nos guiaram na produção da análise dos dados, de forma a esclarecer como chegamos a algumas conclusões sobre o tema que nos propusemos a investigar.

#### 3.1 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA E A COLETA DOS DADOS

Os dados que nos propusemos a analisar foram disponibilizados por Guerchewski (2005) e constituíram-se também no *corpus* usado para a produção de sua dissertação de mestrado<sup>13</sup>. A coleta dos dados foi feita longitudinalmente, durante dois anos consecutivos, por essa mesma investigadora, o que nos garante a autenticidade da autoria dos textos.

Os sujeitos da pesquisa são duas meninas gêmeas idênticas, que, à época da coleta dos dados, estudavam em uma escola pública da região metropolitana da cidade de Curitiba (Campo Largo), onde também residiam. Pertenciam a uma família de classe média, cujo pai é caminhoneiro e a mãe auxiliar de serviços gerais. Como seus pais e suas irmãs trabalhassem durante todo o dia, as crianças precisavam freqüentar, no período do contraturno das aulas, uma instituição da prefeitura chamada *Projeto Nossas Meninas*, local em que as duas realizavam todas as atividades propostas juntas, ao contrário do que acontecia na escola regular, em que eram separadas por turmas.

Dentro dos limites da ciência, em diferentes áreas, busca-se confirmar ou refutar a tese da identidade mais ou menos plena entre sujeitos gêmeos. No caso dos sujeitos aqui focalizados, o problema reside no fato de, apesar de eles possuírem identidade genética, terem trilhado trajetórias escolares bastante

---

<sup>13</sup> GUERCHEWSKI, L. *Diferenças textuais em dados de gêmeos idênticos*. Curitiba, 2005. Dissertação de mestrado – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

singulares em virtude de a menina que nasceu primeiro, doravante chamada aqui de G1, ter sido reprovada, por duas vezes, na primeira série do ensino fundamental. Quanto aos seus comportamentos, é consensual entre as pessoas que com elas convivem que são significativamente diferentes. Enquanto G1 é considerada a mais extrovertida, agitada e egocêntrica, sua irmã, que doravante chamaremos aqui de G2, é tida como mais tímida e calma.

No início do período considerado, G1 estava cursando pela terceira vez a primeira série do ensino fundamental, e G2, que até então teve um percurso escolar normal e cuja aprendizagem foi sempre avaliada como satisfatória, estava na terceira série. Ao final dos dois anos de acompanhamento, G1 passou para a terceira série e G2 para a quinta. Guerchewski (2005) iniciou a coleta de dados ao ser convidada a dar aulas de reforço escolar à G1, a fim de evitar uma nova repetição e de ajudá-la a superar suas dificuldades de aprendizagem. É importante considerar que, ao sofrer a segunda repetência, a escola julgou necessário encaminhar G1 para uma avaliação com uma psicóloga, que realizou com ela testes formais para medir o seu nível de capacidade mental<sup>14</sup>. Embora a testagem tivesse apontado que G1 tinha idade mental dentro dos padrões de normalidade em relação à sua idade cronológica, mesmo que no limite inferior, a psicóloga registrou nos relatórios de acompanhamento que a menina demonstrava ser portadora de déficit de atenção, impulsividade e insegurança, problemas emocionais que, no parecer dessa profissional, estariam interferindo no desempenho escolar de G1. Em face dessa constatação, G1 foi levada a freqüentar uma vez por semana, na própria escola onde estudava, uma classe especial para alunos com dificuldades de aprendizagem, além de ter sido recomendado que recebesse apoio pedagógico duas vezes por semana, o que resultou no acompanhamento longitudinal realizado por Guerchewski.

O interesse de Guerchewski (2005) residia no fato de o processo de apropriação dos conhecimentos relativos à escrita trilhado pelas duas alunas ser diferente, ainda que elas estivessem sob o efeito das mesmas variáveis ambientais

---

<sup>14</sup> Não dispomos de informações a respeito de quais testes neurológicos foram realizados em G1, o que nos impede de aprofundar nossa análise no tocante a essa questão. Podemos afirmar, no entanto, com base em trabalhos como o de Santarosa (2000), que esse constitui um procedimento bastante usual nas escolas ao se depararem com crianças que não apresentam resultados acadêmicos satisfatórios, supondo, em primeiro lugar, que a deficiência reside no sujeito, e não no sistema escolar.

(família, escola e outros grupos sociais). A hipótese então era que também haveria significativas diferenças quanto ao uso que faziam das estratégias anafóricas, que dependeria de fatores diversos, como experiência individual, domínio da linguagem escrita, série e inscrição nos diferentes gêneros textuais.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados, cabe dizer que, inicialmente, no primeiro semestre de 2003, o acompanhamento foi realizado apenas com G1 na escola, mas em uma sala diferente daquela em que estudava regularmente com sua turma. No período posterior, a partir do segundo semestre de 2003, as atividades passaram a ser realizadas com G1 e G2, também na escola, mas em ambiente separado da turma. Ao longo de 2004, o trabalho de coleta passou a acontecer na casa da investigadora, que atendia às duas irmãs tanto em separado como conjuntamente. Em sua totalidade, o *corpus* consiste de 66 textos de G1 e 62 de G2, incluindo-se nesses números as reescritas.

Merece especial relevância o fato de que a atividade de reescrita da primeira versão de cada texto era incentivada pela investigadora em virtude tanto das concepções de língua e aprendizagem adotadas, como de sua intenção quanto a analisar as estratégias anafóricas a que recorriam as gêmeas quando sob a orientação ou não de um interlocutor. De nossa parte, também entendemos ser significativo considerar de que forma, na relação entre sujeitos, o outro atua como mediador entre o conhecimento e o aprendiz, facilitando-lhe a entrada no mundo da escrita e o caminho em direção à sua autonomia nessa prática, o processo singular de construção do seu saber sobre a escrita.

Essa mediação leva à necessidade de ver a produção escrita do sujeito como algo que pode ser melhorado se submetido a uma análise interindividual, até que se chegue a uma versão mais satisfatória e definitiva (CAGLIARI, 1998). Uma produção escrita deve contemplar, além do planejamento necessário para a sua elaboração, uma ou mais reescritas da versão inicial. Quando procede à reescrita de um texto, o sujeito se vê impelido a preocupar-se com aspectos relativos ao conteúdo e à forma textuais. É nesse sentido que merecem especial atenção as atividades de reescrita, as quais, com frequência, demonstram as operações singulares dos sujeitos com a linguagem, revelando indícios concretos das motivações que podem ter conduzido o trabalho do sujeito na produção textual. Devemos ressaltar, assim, que as reescritas

produzidas por G1 e G2 serão enfocadas quando puderem esclarecer-nos algum aspecto que julgarmos pertinente no contexto das análises a serem realizadas.

O princípio norteador da coleta dos dados foi o entendimento de que “os gêneros textuais podem e devem ser ensinados sistematicamente por meio de uma ‘seqüência didática’, considerando a interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática” (GUERCHEWSKI, 2005: 34). É essa a fundamentação dos estudos sobre os gêneros empreendidos pelos pesquisadores conhecidos como integrantes do chamado *Grupo de Genebra*<sup>15</sup>, em especial Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Assim, as atividades de produção estão baseadas na proposta de ensino seqüencial dos gêneros formulada por esse grupo, embora com algumas adaptações efetuadas pela investigadora. A seguir, apresentamos o quadro das atividades realizadas por G1 e G2.

QUADRO 1 – ATIVIDADES REALIZADAS POR G1 E G2

CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	GÊNERO	QUEM, COMO E ONDE FOI REALIZADA A ATIVIDADE
RELATAR	Relato Relato Relato Relato	G1 – individual – escola G1 – individual – escola G1 – individual – escola G1 2 G2 – juntas – casa
EXPOR	Carta	G1 e G2 – juntas – escola
NARRAR	Histórias em quadrinhos Fábula Caso	G1 e G2 – juntas – escola G1 e G2 – juntas – escola G1 e G2 – separadas – casa
ARGUMENTAR	Texto de opinião	G1 e G2 – separadas – casa
DESCREVER	Regra de jogo Descrição (objeto/animal) Receita	G1 e G2 – juntas – casa G1 e G2 – separadas – casa G1 e G2 – separadas – casa
POÉTICO	Poesia	G1 e G2 – juntas – casa

FONTE: GUERCHEWSKI, 2005.

<sup>15</sup> Por sua importância metodológica na coleta dos dados e, ainda, por sua relevância teórica na análise que apresentaremos, mais adiante nos dedicaremos à explicitação em maiores detalhes dos pressupostos da teoria sobre os gêneros textuais sustentada por esses autores.

### 3.2 SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

Pela especificidade do objetivo da nossa pesquisa, preferimos a análise de um *corpus* que possibilitasse uma investigação longitudinal. Entendemos que é possível perceber, desde as primeiras escritas, indícios de tendências estilísticas, pela recorrência freqüente a certos recursos lingüísticos ao longo de um período analisado. Assim, procedemos a um estudo a partir de dados singulares, sinalizadores das diferenças individuais, numa investigação indicial de traços cuja constância observada nos textos de um mesmo sujeito possa revelar a noção de autoria e das relações particulares desse indivíduo com a linguagem (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997).

Como os dados não foram coletados de forma puramente naturalística, mas sob sugestão, não é possível inferir precisamente qual o processo de inscrição das duas alunas nos diferentes gêneros no sentido de identificar aqueles que são preferencialmente escolhidos por uma ou outra. A hipótese, lançada por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2003b), de que o escrevente escolhe natural e preferencialmente determinados gêneros por serem os mais propícios à realização do seu “querer-dizer” e, conseqüentemente, da manifestação do seu estilo individual, não será foco de nossa atenção, já que os diferentes gêneros foram produzidos por solicitação da interlocutora. Antes poderemos observar quais os gêneros em que, devido à sua flexibilidade ou maleabilidade, a manifestação do individual nas formas socialmente padronizadas se torna mais evidente. Será possível ainda considerar se o estilo pode ser transgenérico, identificando-se que, ao produzir um texto extraído do âmbito de uma determinada prática social, o sujeito necessariamente opta por modos de dizer empregados também em outros gêneros para dar voz à sua intenção de locutor e subordina um estilo social ao seu estilo individual.

Para sermos coerentes com a concepção de linguagem por nós adotada neste trabalho, a intenção é partir da análise dos dados singulares presentes no *corpus*, tomando-os como marca das diferenças individuais. Como a investigação a que nos propomos focaliza a formação do estilo, entendido como escolha, interessamos observar quais fatos lingüísticos (gramaticais, lexicais, textuais e discursivos) ganham saliência nas produções escritas dos sujeitos desta pesquisa. Não serão

propostas *a priori* categorias de análise nem tampouco haverá a busca por marcas predeterminadas que possam ser consideradas como indícios de estilo. Perseguimos, assim, o objetivo de “não apagar fatos em nome de uma teoria simplificadora” (POSSENTI, 2001b: 5), identificando, a partir de uma análise individual e comparativa, dados que indiciem as relações singulares envolvidas entre enunciadores e linguagem.

Entendemos que o paradigma indiciário é o que melhor se aplica em nossa pesquisa em virtude da “unicidade e do caráter insubstituível dos dados” (GINZBURG, 1989: 179) de aquisição da escrita. Trata-se de proceder a uma busca por pistas, indícios que apontem para a singularidade estilística presente em materiais escritos singulares. Ao adotarmos esse paradigma, vamos nos valer do método abduutivo de investigação, por meio do qual visamos formular uma interpretação racional dos indícios, de certa forma intuitiva e gradual, sem submeter os dados a um olhar relacionado à experimentação e à quantificação (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997). Entendemos que é desse modo que poderemos chegar a resultados relevantes, que possam revelar a individualidade que consideramos inerente ao discurso.

Partimos do princípio de que a opção que fazemos para dar conta de efetivamente oferecer uma análise significativa dos dados obriga-nos a assumir um olhar sobre eles que considere os sujeitos que os produziram em toda a sua complexidade e historicidade, aspectos também presentes nas pessoas que aqui estão investidas dos papéis de interlocutora e pesquisadora. No horizonte desse processo investigativo, tomado em sua dialogicidade, não podemos ignorar a existência do encontro de individualidades, que nos leva a reiterar a certeza de Moysés (2001: 45):

A dimensão coletiva, social, não se constrói pela simples somatória de indivíduos, nem se manifesta linearmente em cada um. A interação entre duas totalidades, a coletiva e a individual, ambas socialmente construídas, resulta em que cada indivíduo seja expressão da dimensão coletiva, porém transformando-a segundo suas próprias particularidades. De outro lado, a cada vez que se exprime na totalidade individual que é cada pessoa, a própria dimensão coletiva se transforma. Nem somatória, nem expressões lineares; ambas unas e indivisíveis, construindo-se e transformando-se mutuamente.

É nesse sentido que buscamos voltar nosso olhar para os dados da pesquisa numa direção em que G1 e G2 sejam vistas na singularidade que caracteriza cada qual (cuja constituição se dá como resultado de modos particulares de interlocução), de forma que as comparações que propusermos não sirvam à confirmação de estigmas, mas, sim, à sua superação ou, senão tanto, à tentativa de dar visibilidade aos discursos desses sujeitos naquilo que têm de legítimos.



#### 4 OS GÊNEROS DO DISCURSO – A CONCEPÇÃO DO GRUPO DE GENEBRA

Neste capítulo, enfocamos a perspectiva teórica e pedagógica defendida pelos pesquisadores do Grupo de Genebra na abordagem dos gêneros do discurso, considerando-se o fato, comentado no capítulo 4, de tal proposta ter fundamentado a coleta dos dados realizada por Guerchewski (2005). Com o objetivo de propor algumas reflexões a respeito da inscrição de G1 e G2 nos diferentes gêneros com base na teoria desses autores, apresentamos ainda a análise de duas produções realizadas pelos sujeitos da pesquisa.

A concepção sobre os gêneros textuais apresentada pelos autores do Grupo de Genebra tem uma base fortemente ancorada nos princípios da psicologia do desenvolvimento, o que nos leva a caracterizar tal abordagem como uma perspectiva em que prevalece a preocupação com aspectos cognitivos, quando comparada com outras concepções de cunho eminentemente sociológico.

Assim é que Schneuwly (2004), ao apontar suas teorias de filiação, ressalta que, em Bakhtin, *gênero* é definido em termos de sua produção nas práticas sociais e de seu potencial de adaptabilidade às situações concretas de comunicação, não havendo, contudo, avanço no que diz respeito aos esquemas de sua utilização. Com efeito, Bakhtin destaca a associação entre os enunciados e as diferentes esferas sociais, alertando para o fato de que cada uma produz gêneros que lhe são característicos, situação para a qual o locutor atenta no momento em que escolhe um gênero como forma de se expressar, paralelamente à observância dos seus parceiros da comunicação, do tema e da sua intenção enunciativa.

Na concepção bakhtiniana, ganham relevo particularmente dois aspectos: a estabilidade e a flexibilidade dos gêneros. O primeiro relaciona-se à possibilidade de identificarmos em cada gênero elementos que o distinguem: conteúdo, estrutura composicional e estilo. Trata-se de atribuir ao gênero uma determinada forma de ser e de dizer, fixada não por um indivíduo isoladamente, num certo momento, mas por uma coletividade ao longo de sua história como comunidade lingüística. O segundo reporta-nos à dinâmica da vida do discurso, à capacidade de adaptação dos gêneros às diversas situações comunicativas, tornando-os mutáveis na base de sua

formulação, posto que não há invariância nem nos sujeitos da enunciação, nem nos discursos que eles produzem, causando sempre uma tensão entre o dado e o novo (BAKHTIN, 2000).

Nesse modo de conceber o gênero, Schneuwly (2004: 27) identificou apropriadamente um posicionamento que se aproxima de seu ponto de vista sociointeracionista: “A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada. Portanto, nossa tese inicial – o gênero é um instrumento – enquadra-se bem na concepção bakhtiniana”. De fato, para Bakhtin, o gênero é um instrumento semiótico que guia e orienta a ação; é exclusivamente por meio dele que o homem age em termos lingüísticos, o que significa atribuir-lhe a funcionalidade e a centralidade nas ações humanas.

Ocorre, no entanto, que Schneuwly (2004) e os demais integrantes do grupo de pesquisadores do qual faz parte<sup>16</sup> operam com uma concepção bifacial de instrumento: a apropriação de um instrumento supõe o desenvolvimento da capacidade de utilizá-lo, ou o esquema de sua utilização. Trata-se de conceber o instrumento em conformidade com a perspectiva do interacionismo social de Vygotsky, segundo o qual a atividade humana é compreendida como calcada em um tripé: o sujeito, o objeto e aquilo que faz a mediação entre os dois primeiros, o instrumento. O conhecimento do objeto só é possível por meio da apropriação do material simbólico que se constitui numa representação dos elementos encontrados na realidade, a qual não é dada a conhecer em seu estado puro, mas sempre por intermédio dos instrumentos produzidos socialmente e transmitidos ao sujeito a fim de que ele possa partilhar das experiências daqueles que o antecederam e alargá-las. Dessa forma, os instrumentos “determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento (...) nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação” (SCHNEUWLY, 2004: 23).

Tal consideração, também implicada nos pressupostos bakhtinianos, supõe a compreensão do instrumento como elemento que presentifica, incorpora a própria

---

<sup>16</sup> Estamos nos referindo especialmente a Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Michèle Noverraz.

atividade que ele mesmo torna possível (como a tesoura, indissociada que é da atividade de cortar), o que significa que transformar o instrumento origina a transformação da atividade em si mesma. Os gêneros constituem-se nos instrumentos – material simbólico – que, ao mesmo tempo em que tornam possíveis as atividades de linguagem, materializam-nas, permitindo ao sujeito reconhecer e comparar as diferentes práticas de linguagem em que possa vir a inserir-se; modificá-los implica interferir e promover alterações nas próprias formas de ação por meio de sua utilização. Eles funcionam como modelos comuns (SCHNEUWLY, 2004) que possibilitam a organização dos membros de uma comunidade em relação às suas práticas de linguagem. Os seus membros são capazes de reconhecê-las pelos gêneros, de tal forma que integrar-se a um grupo social é ter domínio desses modelos, perceber-lhes a pertinência.

É até esse ponto, como anunciamos anteriormente, que se estendem os limites das considerações acerca dos gêneros textuais atribuídas a Bakhtin. A partir daí, convém observar a análise de cunho psicológico proposta pelos pesquisadores do Grupo de Genebra e que não está presente na abordagem do pensador russo. Esse grupo considera a linguagem como uma prática inserida no contexto de outras práticas sociais, nas quais exerce o seu papel de mediação, implicando, pois, dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas. Trata-se de destacar nas práticas de linguagem o que elas carregam de social e de individual. Do ponto de vista psicológico, a produção de linguagem é compreendida como uma atividade – um sistema de ações lingüísticas –, sendo que, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart<sup>17</sup>, citados por Schneuwly e Dolz (2004b: 74),

uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade lingüística). (...) Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

---

<sup>17</sup> DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 92, p. 23-27.

Desse modo, conforme Rabardel<sup>18</sup>, citado por Schneuwly (2004), a apropriação do instrumento tem sua contraparte – o domínio de seus esquemas de utilização, que, além de possibilitarem a ação, pluralizam suas possibilidades. Bakhtin não atribui aos gêneros unicamente o caráter de fixidez e estabilidade; ele faz notar, ao contrário, que é possível escolher o gênero mais adequado a uma dada situação e, ao referir-se à sua flexibilidade, faz pressupor, sem a correspondente investigação, a apropriação desses esquemas de utilização, que permitem adaptar cada gênero a cada nova situação de uso da linguagem (com interlocutor, conteúdo e finalidade definidos). Os esquemas de utilização “podem ser concebidos como os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero, como organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento lingüístico”. (SCHNEUWLY, 2004: 28). Nesse sentido, o autor coloca os gêneros na categoria de megainstrumentos, coincidindo com a perspectiva bakhtiniana de que, a partir da definição do tema e do intuito discursivo, o locutor procede à escolha do gênero, o qual determina outras escolhas que lhe são, assim, decorrentes.

As pesquisas dos integrantes do Grupo de Genebra, notadamente de Schneuwly e Dolz, voltam-se com acentuada atenção para a busca de respostas a questões relativas ao desenvolvimento das capacidades de produção de linguagem e, por essa razão, caracterizam-se por uma preocupação com a aprendizagem da língua materna na escola. Interessa-lhes, então, definir como se dão os processos de apropriação, transformação e complexificação dos sistemas lingüísticos oral e escrito por parte do aprendiz da língua.

Schneuwly (2004) parte do pressuposto de que acontece uma profunda mudança no sistema de produção da linguagem da criança quando esta começa a freqüentar a escola. Para explicar tal mudança, o autor recorre à distinção entre gêneros primários e secundários, retomada e reinterpretada da tese de Bakhtin, como base para a analogia com a diferença entre conceitos cotidianos e científicos, recuperados da teoria de Vygotsky. É em vista da relevância desse aspecto na totalidade da perspectiva dos pesquisadores do Grupo de Genebra que nos cabe agora oferecer o devido esclarecimento a respeito de tal analogia.

---

<sup>18</sup> RABARDEL, P. *Les activités avec instruments*. Documento-síntese apresentado para habilitação à direção de pesquisas. Paris, Université Paris 8.

De um lado da relação analógica, estão as definições de gênero primário e gênero secundário postas no centro da abordagem sócio-histórica bakhtiniana, na qual tais conceitos estão diretamente vinculados à idéia da existência da correlação entre língua e visão de mundo (BAKHTIN, 2000). Do outro lado, é destacada da teoria vygotskyana a concepção de que o desenvolvimento cognitivo se caracteriza pela apropriação de conceitos espontâneos e não espontâneos, ou científicos. Ambos os conceitos são parte de um processo único, o da formação de conceitos, que é afetado por condições internas e externas ao sujeito (VYGOTSKY, 1989).

A respeito do primeiro par que dá sustentação à analogia, destaquemos que os gêneros primários se constituem “em circunstâncias de uma comunicação verbal mais espontânea” (BAKHTIN, 2000: 281), do cotidiano, sem a necessidade de aprendizagem formal, sistemática. Assemelhar-se-iam, por isso, aos conceitos espontâneos, que são impregnados de experiência, ligados à imediatez e não conscientes; são concretos e elementares e têm origem no confronto da criança com uma situação concreta; caracterizam-se pela ausência de um sistema, ou seja, não implicam a capacidade para generalizar e estender-se ao conhecimento de outros objetos.

Quanto ao segundo par, observemos que os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 2000: 281). Não se caracterizam pela espontaneidade, devendo, assim, ser aprendidos num contexto de ensino formal. Aproximar-se-iam claramente, portanto, dos conceitos científicos, que são esquemáticos, não provêm da experiência concreta, isto é, são apropriados pela criança sem o acesso ao contexto imediato, a partir de relações formais, tendo origem, pois, na atitude mediada (escrita/leitura) em relação ao objeto.

Dessa forma, um aspecto que diferencia os elementos constantes nos dois pares (de gêneros e de conceitos) consiste na relação com a experiência concreta, imediata. Há que considerarmos, ainda, a diferença relativa à atitude da criança: enquanto no caso dos gêneros primários e dos conceitos espontâneos a aprendizagem é espontânea e naturalmente motivada, sem que esteja implicada uma intenção consciente voltada para o objeto, no caso dos gêneros secundários e dos conceitos científicos, existe uma intervenção no processo de desenvolvimento

da criança, o estabelecimento de uma situação de aprendizagem, em que o sujeito se obriga ao aprendizado, a partir do qual amplia sua consciência. Sua atitude é a de quem intencionalmente quer aprender algo sobre um objeto.

Fator de fundamental importância no contexto da tese dos dois teóricos russos refere-se à interdependência entre o simples e o complexo, à influência mútua entre esses dois pólos. Para Bakhtin (2000: 281), os gêneros primários são absorvidos pelos secundários, mas não sem transformá-los, fazendo-os perder sua relação imediata com a realidade e com os outros enunciados da situação comunicativa. Por outro lado, segundo Vygotsky (1989: 93), a apropriação de conceitos científicos gera um movimento descendente, uma vez que, combinados aos conceitos espontâneos, passam gradativamente de abstratos a concretos; ao contrário, estes, num movimento ascendente, passam de elementares a abstratos. Isso significa que, a partir da formação dos conceitos científicos, a criança começa a tornar-se consciente do que faz e a aprender a usar suas habilidades conscientemente.

Mais especificamente no que respeita ao aprendizado dos gêneros secundários, Schneuwly (2004) postula que tal fato leva a uma complexificação da produção lingüística da criança, a qual se vale dos instrumentos que já domina para construir outros, mais complexos, pois “a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem” (SCHNEUWLY, 2004: 36).

Assim, em comparação com os gêneros primários, de acordo com Schneuwly (2004: 30-32), os secundários caracterizam-se pelas seguintes particularidades de funcionamento: uso de recursos lingüísticos diversificados para referir-se ao contexto discursivo; desdobramento do gênero para operar sua prescrição, avaliação e controle; formação de um aparelho psíquico de produção de linguagem que se baseia na gestão de diferentes níveis, relativamente autônomos, de operação.

Desse modo, como sugere esse autor ao referir-se àquela revolução (2004: 36), o domínio dos gêneros secundários resultaria em um maior controle consciente e voluntário no uso da linguagem, ampliando as possibilidades de escolha por parte do sujeito dos vários recursos lingüísticos e de transmutação livre de gêneros e tipos textuais. Disso podemos inferir que a esse processo revolucionário está vinculada a

formação do estilo individual, vislumbrado aqui como ponto de chegada e supondo, portanto, um processo, que, como tal, deixa seus indícios em seu trajeto de constituição.

A fim de expor algumas reflexões sobre a inscrição de G1 e G2 nos gêneros primários e secundários, apresentamos a seguir narrativas que elas produziram a partir de uma sequência de quadrinhos.

### Produção 1

Texto G1 – 1ª série [junto com G2 – escola – fora das salas de aula – 13/11/03]

O ELEFANTE

1. UM ELEFANTE E A BRUXINHA E O GATO. A BRUXA FICOU  
VEDO O ELEFANTE TOMAR UM ÁGUA E ELA FEI  
UM CAMAUM ELA FICOU A GUTADA E FEIS UM  
VAZE DE FLORO.

13/11/03 G1

REESCRITA

O ELEFANTE

O ELEFANTE ESTAVATOMANDO ÁGUA DE UM BALDE  
A BRUXINHA E O GATO FICARAM OLHANDO A OLHANDO O  
ELEFANTE TOMAR BANHA.

ELA TRANSFORMOU O ELEFANTE EM UM CANHÃO  
FICOU ASSUSTADA.

A JOVEI JOVEN BRUXA TRANSFORMOU O CANHÃO EM  
UM VASO DE FLOR.

DATA: 13/11/2003 G1

Texto G2 – 3ª série [junto com G1 – escola – fora das salas de aula – 13/11/03]

O Elefante  
Um Elefante estava tomando  
de água.  
E uma Bruxa transformou o  
Elefante em um canhão e ela não gostou  
transformou em um vaso de flor.  
Data: 13/11/2003.  
REESCRITA  
O Elefante  
Um Elefante estava tomando  
de água de um balde.  
A Bruxa e o gatinho ficaram  
olhando o animal tomando banho.  
Ela transformou o Elefante em um  
canhão. A malvosa não gostou do que  
ela transformou em um vaso de  
flor.  
Data: 13/11/2003

A interlocutora solicitou às meninas que primeiro colocassem os quadrinhos na seqüência correta, de modo a ser possível reconstruir a história. Como, ao contrário de G2, G1 tivesse dificuldade para descobrir a ordem correta, pediu à irmã que a ajudasse na tarefa, que assim foi concluída satisfatoriamente, revelando-se claramente a importância de um outro mais experiente atuando no que “está por ser alcançado” (GERALDI; BENITES; FICHTNER, no prelo). Entendemos que nesse tipo de atividade é necessário que o sujeito realize inferências e pressuposições para chegar a deduzir qual é a seqüência certa, o que não prescinde da necessidade de um contato prévio com esse tipo de atividade, isto é, quanto maior a experiência da pessoa em realizar essa tarefa, mais treinada, mais ágil e mais eficiente ela se torna para realizá-la. Parece-nos que G1 não tinha muita intimidade com esse tipo de



atividade, já que não sabia o que devia fazer ao iniciar a elaboração do texto, sendo sua atitude inicial a de descrever os elementos que via em cada quadrinho. Mais uma vez, somente com a ajuda da irmã é que desvendou o “segredo” da situação e continuou a produção do texto com base nas explicações de G2. Assim, antes de concluirmos por uma suposta “deficiência” da capacidade cognitiva de G1 em fazer o que lhe foi solicitado, entendemos que é preciso considerar as experiências pessoais e escolares como co-determinantes do desempenho do aprendiz, uma vez que interferem em seu conhecimento de mundo, ativado no momento em que atuam no contexto das práticas de linguagem. Nesse caso, podemos levar em conta ainda a diferença entre G1 e G2 no que se refere ao contato com os gêneros. Certamente, estar na 3ª série do ensino fundamental representa, dentre outros aspectos e em comparação com a situação de estar na 1ª série, uma experiência mais ampla com os gêneros secundários, isto é, com atividades em que é favorecido o desenvolvimento de capacidades de linguagem cada vez mais complexas.

No entanto, observemos que os primeiros textos que G1 e G2 produziram nessa atividade mais se assemelham do que se diferenciam. Podemos afirmar que ambas se limitaram a descrever as ações que viam nos quadrinhos. Ou seja, o resultado foi uma dependência demasiada em relação às imagens dos quadrinhos, as quais são tratadas como elementos pertencentes ao contexto concreto em que as meninas se encontravam. Assim, são textos que se aproximam muito do que seriam textos produzidos oralmente diante da interlocutora, tendo, pois, uma composição e um estilo característicos de narrativas orais, em que é grande a implicação do contexto imediato. Atentemos para o fato de que não há o emprego de referentes temporais e espaciais para situar o contexto enunciativo da história, o que seria próprio da escrita e pode ser visto em outras narrativas que as gêmeas produziram. Além disso, o emprego de alguns verbos no gerúndio (mais na reescrita, no caso de G2) contribui para o objetivo de descrever ações, dado o efeito de transformar o aspecto pontual de uma ação em durativo, indicando uma situação em curso: G1 – *estava tomando; ficaram [olhando a] olhando*; G2 – *estava tomando; ficaram olhando o animal tomando banho*. Parece-nos que essa é uma tendência em textos elaborados a partir de seqüências de quadrinhos, e essas escolhas seriam adequadas se considerássemos o fato de a criança entender, como parece ser o caso aqui, que o objetivo é a descrição das ações retratadas na imagem.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de, ao reescreverem o texto, terem empregado descrições definidas no mesmo ponto da história, em decorrência do apelo da interlocutora para que diversificassem as estratégias usadas para se referirem à bruxa. Esse recurso denuncia o modo de o locutor ver um determinado objeto, destacando-lhe uma qualidade (KOCH, 2001: 43). Podemos afirmar que G1 fez uma escolha mais relacionada àquele contexto discursivo, enquanto que G2 selecionou um nome que talvez seja o reflexo de seu referencial para a personagem da bruxa, revelando uma clara intertextualidade com os contos de fadas em que a bruxa é a encarnação da maldade. G2 acaba por ignorar que outros elementos dos quadrinhos poderiam chocar-se com esse conceito, como o susto da bruxa ao ver que transformou o elefante em canhão, numa demonstração de que não desejava fazer o mal, mas o bem, promovendo nova transformação, agora para um símbolo de paz – as flores. Reafirmamos, dessa forma, nossa hipótese de que nem G1 pode ser avaliada em termos de sua suposta dificuldade de ordem cognitiva para lidar com a seqüência de quadrinhos, nem G2 pode ser julgada em sua suposta superioridade em relação à irmã nesse quesito, sem que se considerem esses sujeitos em suas individualidades.

A seguir apresentamos outra produção também realizada com base em uma seqüência de quadrinhos. São textos elaborados alguns meses depois de G1 e G2 terem feito a Produção 1. A interlocutora solicitou às crianças que fizessem uma narrativa acompanhando a seqüência da história em quadrinhos.

## Produção 2

Texto G1 – 2ª série [junto com G2 – casa – 16/06/04]

A bucinha  
Uma bucinha estava sujeira  
do quando viu uma galinha  
e ficou pensada e telefonou no  
um bule e pegou e viu um  
ovo e ovo era da galinha.

G1 - 16106104

REESCRITA

A bucinha  
Uma bucinha estava sentada no  
banco. Viu uma galinha e resol-  
veu transformar a ave em um  
bule.  
Ela pegou o bule para tomar  
chá e viu um ovo que era de  
a animal.

G1 - 16106104

Texto G2 – 4ª série [junto com G1 – casa – 16/06/04]

A bucinha e a galinha  
Certo dia uma  
bucinha estava sentada  
num banco e de repente  
viu uma galinha e  
pensou e a bucinha  
transformou a galinha  
em um ~~bule~~ ~~bule~~  
bule de café ou de chá.  
e foi pegar o bule e de  
baixo do bule tinha  
um ovo e o ~~ovo~~ ~~ovo~~  
era da galinha.

16106104

REESCRITA

A bucinha e a  
galinha  
Certo dia uma  
bucinha estava senta-  
da num banco. De  
repente viu uma gali-  
nha e pensou transfor-  
mar o animal em  
um bule de café ou  
chá. Foi pegar o bule e  
de baixo dele tinha um ovo.

16106104

Como na primeira produção apresentada, as gêmeas acabaram por limitar-se à reprodução das cenas que constavam nos quadrinhos, à semelhança do que fariam se tivessem que contar oralmente para a interlocutora o que viam nas ilustrações. Confirma essa idéia o fato de G2 ter se preocupado em observar que se tratava de “um bule de café ou de chá”, procurando “descrever” fielmente o que aparecia nos quadrinhos. Podemos afirmar igualmente que também na Produção 2 há pouca diferença entre as narrativas de G1 e G2. Entendemos, assim, que a atividade de produzir uma narrativa, ao menos nas duas ocorrências mencionadas, pouco favorece a expressão do querer dizer do locutor.

Chama-nos a atenção especialmente o fato de G1, na Produção 2, ter desenvolvido a proposta com maior facilidade, demonstrando ter agora maior conhecimento desse tipo de atividade e do que se esperava que ela fizesse. É interessante observar também as alterações efetuadas da primeira para a segunda versão da narrativa que escreveu. Os trechos que marcam a diferença entre o modo de narrar de G1 e de G2 (*uma bruxinha estava sossegada; ficou pensando*) são modificados na reescrita. Certamente por influência da interlocutora, após a reescrita, os textos tornam-se ainda mais semelhantes, revelando o pouco espaço concedido para a expressividade de um e outro escrevente.

Quanto à G2, o marcador temporal *certa vez*, típico de contos de fadas, confirma nossa hipótese (que será discutida novamente no capítulo 8) de que G2 teve maior contato com os diversos gêneros, inclusive os narrativos, o que tornaria mais fácil para ela a tarefa de produzir uma narrativa. Nesse sentido, entendemos que as duas retenções na primeira série impostas à G1 significaram muito provavelmente, dentre outros problemas, alguma restrição do universo discursivo a que teve acesso em comparação à G2, que teve a possibilidade de seguir o curso normal na seqüência pelas séries iniciais. Certamente, na escola G2 entrou em contato com uma diversidade maior de gêneros orais e escritos por conta da necessária progressão curricular que deve existir entre as séries, aproximando-se mais dos gêneros secundários e, por conseqüência, sendo-lhe possível caminhar mais rapidamente do que G1 em direção ao domínio de operações lingüísticas mais complexas. Isso se pudermos afirmar, como defende Schneuwly (2004), que a aprendizagem dos gêneros secundários representa exatamente essa ascendência para níveis mais complexos no que se refere às capacidades de linguagem. Se

assim for, podemos calcular, mesmo que intuitivamente, o prejuízo que não terá causado a infelicidade de ser obrigada a “estacionar” na primeira série, embora saibamos que, apesar da escola, não estacionou e não possamos concluir que suas produções, como demonstraremos em outras análises, apresentem diferenças muito significativas em relação às de G2. E assim lembramos o quão limitante pode ser a escola, que, ao avaliar o potencial de um aluno como insuficiente, pode também rotular sua inteligência, como lembra Moysés (2001: 99).

A partir da análise dessas e de outras produções de G1 e G2, entendemos que ter em vista aquela diferenciação entre gêneros primários e secundários sob a perspectiva que os compara a conceitos espontâneos e científicos pode, de fato, contribuir para que os sujeitos avancem em direção a um processo de complexificação de sua produção lingüística. Nas experiências escolares de leitura e produção de textos, eles podem ser auxiliados no desenvolvimento de habilidades lingüísticas que os permitam, por exemplo, elaborar narrativas em atividades como essa que descrevemos de forma a não simplesmente reproduzir o que já sabem fazer desde muito cedo – contar histórias, descrever ações –, mas, sim, narrar de um modo cada vez mais próximo das narrativas que poderiam ser classificadas como gêneros secundários. Nestes existem a presença e a diversificação de recursos lingüísticos em referência ao contexto discursivo, além de, em geral, a maior autonomia em relação ao contexto imediato de produção. Isso implica um uso cada vez mais consciente da linguagem, num processo de constituição do escrevente como autor de seus textos.

A fim de lançar uma proposta pedagógica que seja coerente com uma dada concepção de linguagem – espaço de interação – e com uma dada concepção de ensino – baseada em situações reais de comunicação –, Schneuwly e Dolz (2004b: 75) apresentam uma perspectiva de ensino da língua fundada no que chamam de *agrupamentos dos gêneros* – unidade de base sobre a qual se sustenta uma progressão eficiente rumo à maestria no uso da língua, alcançada ao se situarem as práticas de linguagem entre as práticas e as atividades sociais. Fazem, no entanto, uma recomendação no que respeita à configuração dos agrupamentos (2004b: 58-59):

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

Os autores apontam como vantagem oferecida por tal modelo o fato de servir à resolução de problemas práticos, no sentido de responder à necessidade de se estabelecer no plano do didático uma seqüência de conteúdos que garanta minimamente o alcance das metas previstas em um nível de ensino em termos de desempenho lingüístico do aluno. Segundo Bronckart (2003: 87), “Como demonstram os trabalhos de Piaget e também os de Vygotsky, o desenvolvimento de conhecimentos e de práticas novas exige, em primeiro lugar, o contato com os modelos a serem adquiridos, mas ele ocorre também, no aprendiz, por generalização e conceitualização, isto é, pela construção de sistemas de representação sucessivos”.

Tal modelo localiza o trabalho do professor de língua no âmbito do ensino dos gêneros, para os quais são definidas cinco tipologias textuais<sup>19</sup> – narração, relato, argumentação, exposição e descrição –, que os autores relacionam a cinco capacidades de linguagem<sup>20</sup>, cujo desenvolvimento consistiria no objetivo primordial do trabalho escolar, incluindo-se a previsão de que elas se situam em domínios diversos e que seu domínio habilitaria o aluno a comunicar-se com eficiência nas mais variadas situações de comunicação. Trata-se, assim, de associar no ensino os objetivos lingüísticos às suas finalidades sociais. Essa proposta também se fundamenta no princípio de que existe afinidade entre os gêneros do mesmo agrupamento, de modo que a capacidade de linguagem dominante manifestada em um gênero pode ser transferida para que se dê a apropriação de um outro (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a: 62). É preciso ressaltar, porém, em consonância com Faraco (2003) e Bakhtin (2000), que o domínio de um gênero de determinado

---

<sup>19</sup> Os tipos textuais, ou tipos de discurso, podem ser definidos como “*formas lingüísticas* que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional” (BRONCKART, 2003: 149).

<sup>20</sup> Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), citados por Schneuwly e Dolz (2004a: 41), “a noção de *capacidades de linguagem* evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”.

agrupamento não se transfere necessariamente para um gênero de outro, desde que as capacidades de linguagem exigidas em cada caso diferem entre si e precisam ser cada qual desenvolvidas a fim de possibilitar tal domínio em ambos os gêneros. Assim, concorre para a defesa desse encaminhamento a constatação de que um aluno que apresenta bom desempenho na produção de um gênero, mas não em outro, tem oportunidade de revelar-se em suas habilidades, e não somente em suas dificuldades.

Os agrupamentos de gêneros são determinados com base em três critérios, a saber: domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes. Com bem observam Schneuwly e Dolz (2004a), a originalidade de tal proposta reside na relação estabelecida entre tipos textuais e capacidades lingüísticas, sendo que no interior de cada um é possível definir graus de complexidade crescente, o que possibilita o atendimento de uma demanda curricular e pedagógica, a seqüenciação.

A adoção do gênero como objeto e instrumento do trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da linguagem implica, ainda, conforme observam Schneuwly e Dolz (2004b: 80-81), considerar dois aspectos:

- a) o norte é uma decisão didática com o objetivo de levar o aluno ao domínio de um determinado gênero na escola ou em outros locais e de desenvolver capacidades que possam ser transferidas para outros gêneros, o que impõe sua simplificação ao menos parcialmente;
- b) na escola, o gênero é gênero a aprender (e não só gênero a comunicar), e a situação de aprendizagem deve ser o mais próxima possível da situação de comunicação em que foi gerado, com vistas à instauração de um processo cujo objetivo seja o didático.

No capítulo 8, dedicado exclusivamente à análise dos dados, apresentaremos em maiores detalhes algumas das propostas, realizadas por G1 e G2, que têm como fundamento o encaminhamento didático baseado no agrupamento de gêneros que comentamos aqui.

## 5 O ESTILO – A CONCEPÇÃO DE MIKHAIL BAKHTIN

Apresentamos neste capítulo os pressupostos teóricos que embasam a concepção de estilo formulada por Bakhtin, enfocando os conceitos que são essenciais para a compreensão de sua perspectiva discursiva na abordagem do tema.

Constatando o número escasso de autores que tematizam o estilo no interior das modernas teorias lingüísticas, Bakhtin (2000) aponta para a necessidade de se formular uma análise do estilo como elemento dissociado do campo dos estudos literários, de uma teoria que realmente leve em conta a natureza verbal do enunciado. Embora não seja propriamente o seu foco de interesse em um texto específico, o estilo está presente em suas considerações mais gerais a respeito da linguagem, situando-se, pois, entre as questões sobre as quais propõe importantes reflexões.

Faraco (2003) chama a atenção do leitor de Bakhtin para o “imenso potencial heurístico” do pensamento do autor. É possível constataremos com clareza a veracidade dessa afirmação ao buscarmos a compreensão do pensador russo sobre a temática do estilo. Ao apresentar sua teoria sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2000) o faz considerando que esse aspecto está vinculado estreitamente ao que ele chama de “teoria do enunciado concreto”, necessária, diz ele, para uma exata compreensão dos fenômenos lingüísticos. É da associação entre os conceitos de enunciado e gênero discursivo que surge sua concepção de estilo, a qual, por estar bem assentada em suas bases heurísticas, oferece importantes fundamentos sobre os quais é possível produzir rentáveis reflexões a respeito da questão estilística.

Como alertamos anteriormente, para tratarmos de estilo em Bakhtin, devemos abordar outros temas. Nós o faremos de modo mais pontual, ainda que reconheçamos a necessidade de recorrermos a outros fundamentos de sua teoria, os quais, no entanto, não serão amplamente discutidos, tendo em vista a especificidade da temática deste trabalho e o fato de muitos já terem sido exaustivamente investigados em outros materiais.



Para Bakhtin, a realidade da língua são os enunciados<sup>21</sup>, concretos e únicos, orais e escritos. Segundo o autor, a lingüística, em todas as suas áreas, deveria colocar-se como objeto de estudo o enunciado, porque só ele essencialmente seria capaz de demonstrar o funcionamento real da língua. Trata-se de uma crítica aos estudos saussurianos e de caráter estruturalista, cujo objeto de investigação era a língua entendida como um sistema de signos. De acordo com BARROS (2001: 24), “para Bakhtin, a lingüística faz abstração das formas de organização do texto e de suas funções sociais e ideológicas, e seu objeto é, portanto, repetível, reiterável”. Na visão desse autor, para não se restringir à abstração, não desvirtuar a historicidade e não enfraquecer o vínculo entre a língua e a vida, deveria a lingüística pôr em destaque o estudo do enunciado. É esclarecedor ainda o que explica Rodrigues (2005: 159-160):

Fazendo-se uma analogia com a distinção que Bakhtin estabeleceu entre *discurso* (*língua-discurso*) e *língua* (*língua-sistema*), pode-se dizer que o texto analisado na sua integridade concreta e viva, e não o texto como objeto da lingüística do texto de vez mais imanente, faz dele um enunciado. Como no caso da dupla orientação teórica para a língua, pode-se adotar a dupla orientação teórica para o texto, que se nomeou como *texto-sistema* e *texto-enunciado*.

Essa preocupação do pensador russo está fundamentada no que é um dos pilares de seu pensamento – a dialogia. No tocante a esse aspecto, é importante considerar que as idéias de Bakhtin sobre o homem, a vida, as ciências humanas e a concepção de linguagem estão marcadas pelo princípio dialógico (BARROS, 2001: 26). A partir desse dialogismo constitutivo, podemos afirmar que todas as atividades e as relações humanas se caracterizam pela dinamicidade, processo no qual o homem não assume sempre as mesmas posições face ao outro, a si mesmo e aos fatos do real, estando, pois, em permanente construção e reconstrução de sentidos e de si mesmo. É assim que podemos entender como a alteridade funda as relações humanas e é por meio dela que o homem constitui a si mesmo e ao outro como sujeitos, revelando que a intersubjetividade precede a subjetividade e que o sentido só se constrói na relação com o outro (BARROS, 1997: 29). Do mesmo modo, é

---

<sup>21</sup> No conjunto da obra de Bakhtin, com frequência, o termo *enunciado* aparece juntamente com os termos *texto* e *discurso* em referência ao mesmo fenômeno concreto. A ciência que tomaria para si o enunciado (ou o texto, ou o discurso) como objeto de estudo o autor chama de *metalingüística*, ou *translingüística* (BARROS, 2001; RODRIGUES, 2005).

inconcebível pensar um método nas ciências humanas fora da perspectiva das relações dialógicas, pois, colocando-se o homem na centralidade da investigação científica, deve existir o entendimento de que o pesquisador não olha para o objeto apenas para conhecê-lo, mas, sim, para compreendê-lo, isto é, oferecer sobre tal objeto uma interpretação (BARROS, 2001: 21-25).

É preciso ressaltar ainda o papel do outro, em toda a sua complexidade, ao concebermos a linguagem. Essa percepção obriga a uma mudança paradigmática nos estudos lingüísticos: da consideração da língua unicamente como um sistema formal abstrato – dotado de estabilidade no tempo e no espaço – parte-se para a abordagem da enunciação – fenômeno marcado pela dinamicidade. A indissociabilidade entre enunciação e alteridade revela a premissa de que, como afirma Dahlet (1997: 59), “para Bakhtin trata-se de atribuir ao sujeito um estatuto que não coincide com o de um só autor, e uma função que não se confunde com o desenrolar tranqüilo de um pensamento”.

Neste ponto, cabe esclarecermos as duas concepções de dialogismo trazidas por Bakhtin nos estudos do discurso: de um lado, está a imbricação permanente entre os discursos e, de outro, a necessária interlocução presente nas práticas discursivas. Recorremos então às palavras de Brait (1997: 98):

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.

É a partir da noção de dialogia que o enunciado deve ser compreendido, a fim de que não se percam de vista os fundamentos sobre os quais estão assentadas as bases da formulação de tal conceito. Assim, “para Bakhtin, o enunciado, como uma totalidade discursiva, não pode ser considerado como unidade do último e superior nível do sistema da língua, pois forma parte de um mundo totalmente diferente, o das relações dialógicas, que não podem ser equiparadas às relações lingüísticas dos elementos no sistema da língua” (RODRIGUES, 2005: 157).

O homem é essencialmente marcado pela sua relação com a sociedade em que está inserido, condição da qual decorre sua concepção como um ser histórico e social, portanto ideológico. O sujeito da enunciação, assim, sempre dialoga com um outro, manifestado como aquele que quer mobilizar por meio do seu discurso ou, ainda, como os outros textos que se deixam entrever nos seus enunciados, em maior ou menor grau. Caracterizar-se como essencialmente dialógico significa situar-se entre outros enunciados, com os quais mantém uma relação de responsividade. Com efeito, o enunciado, considerado unidade real da comunicação verbal, origina-se sempre de uma atitude responsiva ativa por parte do locutor que o formulou, sendo que este o faz em resposta – imediata ou posterior no tempo – a outros enunciados. No plano discursivo, o locutor figura como um respondente, pois oferece uma réplica aos discursos que antecederam ao seu, de forma análoga ao que acontece na interlocução representativa de um diálogo, forma mais elementar de comunicação verbal.

Ao mesmo tempo em que leva em conta enunciados anteriores ao seu, o locutor pressupõe uma resposta que advirá do enunciado que formula em direção a seus interlocutores, reais ou virtuais, assumindo uma atitude responsiva ativa também quando se trata de formular seu discurso e avaliar os enunciados alheios prospectivamente. Nesse movimento de olhar para o que lhe antecedeu e para o que lhe sucederá em termos discursivos, fica explicitada uma concepção de enunciado que o coloca como não inaugural, ou pertencente a um discurso inteiramente novo; ao contrário, é possível constatar nele sempre o já-dito (próprio ou alheio) (BAKHTIN, 2002: 89). Por outro lado, porque situado social e historicamente, cada enunciado é único, determinado pelas condições de produção em que se realiza, com autor e interlocutor particulares, em tempo e espaço definidos, o que lhe concede, paralelamente, uma carga de individualidade e de irrepetibilidade. Assim, “ele não pode ser repetido, somente citado, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. Nessa perspectiva, o enunciado representa um elemento inalienável e singular, pois é uma nova unidade da comunicação discursiva, contribuindo para a sua existência e mudança” (RODRIGUES, 2005: 159).

Ainda quanto à definição do enunciado, Bakhtin (2000) distingue nele três particularidades, todas em consonância com o princípio dialógico, que lhe dá

sustentação e existência. A primeira particularidade diz respeito ao fato de o enunciado ter fronteiras, definidas pela alternância dos locutores, sendo o seu limite a transferência da palavra ao outro. A estrutura básica do diálogo constitui o parâmetro sobre o qual se formulam todas as demais formas de comunicação verbal. Ao dizer de um sujeito se lhe sucedem outros em resposta, produzindo uma cadeia de enunciados. A oração ou quaisquer outras unidades menores não são caracterizadas por esses limites e por isso não comportam a segunda particularidade do enunciado – o fato de se constituir internamente em uma totalidade acabada (capaz de suscitar uma resposta do interlocutor), a qual é determinada por três fatores: o tratamento exaustivo do objeto do sentido ou tema, o intuito ou “querer-dizer” do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero.

A terceira particularidade do enunciado relaciona-se à constatação de que são os interlocutores implicados no evento discursivo que estabelecem a significação dos elementos lingüísticos atualizados no enunciado. A intenção pretendida pelo sujeito do discurso é o fator que leva à seleção dos recursos da língua e lhe confere expressividade, característica que não pertence ao domínio da língua como sistema, mas do texto entendido como unidade real da comunicação. Trata-se de assumir que “o enunciado é a instância da expressão da posição valorativa do seu autor frente ao objeto do seu discurso, aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados (já-ditos, pré-figurados)” (RODRIGUES, 2005: 161).

Quanto ao acabamento do enunciado, vamos concentrar nossa análise no último dos elementos que o determinam – o gênero, buscando situar esse aspecto entre os pressupostos bakhtinianos, aspecto, inclusive, que se caracteriza como um dos conceitos básicos com os quais vamos operar ao analisar os dados de que dispomos. A primeira noção que se impõe é a de que o texto-enunciado e a situação social em que se deu sua realização estão diretamente implicados um no outro, de tal que forma que um não pode ser analisado sem a perspectiva do outro, sob pena de se excluírem da análise os elementos que fundamentalmente contribuem na explicação da gênese de ambos. Assim, conforme Rodrigues (2005:160),

A noção de enunciado concebe a situação social (ou dimensão extraverbal) não como algo externo ao enunciado, uma unidade maior que o envolveria, mas como um elemento constitutivo. Sem essa dimensão, pode-se dizer que se está diante do texto-sistema. Essa

posição não subestima a dimensão verbal (ou outro material semiótico) do enunciado, uma vez que sem uma expressão material semiótica já não se está também mais diante de um enunciado, mas de um fenômeno natural, não sógnico. A problemática levantada é que a noção de enunciado como um todo de sentido não se limita apenas a sua dimensão lingüística. Para além de uma parte verbal expressa (exprimida, materializada), fazem parte do enunciado, como elementos necessários a sua constituição e à compreensão do seu sentido, outros aspectos constitutivos do enunciado, que compõem a sua dimensão social constitutiva.

Essa perspectiva está presente também em outros autores que se dedicaram posteriormente ao estudo dos gêneros, dentre os quais podemos citar Charles Bazerman (2005) e os pesquisadores do Grupo de Genebra, entre eles Bronckart (2003), Schneuwly (2004) e Schneuwly e Dolz (2004a; 2004b), de cuja teoria tratamos em maiores detalhes no capítulo 5.

A partir da relação entre texto e horizonte extraverbal, Bakhtin (2000) faz observar que todos os enunciados refletem as especificidades das diversas esferas da atividade humana, variando tanto quanto estas variam e dando origem aos diferentes gêneros discursivos. Ele alerta, ainda, para o fato de todos os estudos realizados até então sobre os gêneros não terem considerado a natureza lingüística do enunciado, do que resultou a inconsistência dos conceitos e das classificações até então estabelecidos.

No que concerne às idéias bakhtinianas sobre os gêneros, aspecto dos mais comentados diz respeito à noção de que estes são dotados de uma relativa estabilidade. Para aludir a isso, vamos recorrer à reflexão de Marcuschi (2005: 17): “para muitos, o aspecto mais interessante foi a noção de estabilidade tida como essencial para a afirmação da forma, mas do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de relatividade parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros”. Com efeito, entendemos ser necessária a compreensão acerca do permanente movimento em que se encontram os enunciados em suas diversas formas, em decorrência não só da mutabilidade própria das atividades humanas em que são engendrados, imprimindo-lhes as marcas dessas transformações, como também da ação dos indivíduos sobre a linguagem. Faraco (2003: 114) elucida a relevância do conceito bakhtiniano de gênero:

No fundo, a idéia da relativa estabilidade coloca Bakhtin antecipando toda uma discussão que se fará posteriormente na teoria social de que as atividades humanas não são nem

totalmente previsíveis por modelos pré-dados, nem totalmente casuais. As atividades conhecem recorrência, mas também têm dimensões novas em cada contingência. Para compreendê-las (e para envolver-se nelas de modo significativo), é fundamental estabelecer contínuas interrelações entre o que recorre e a singularidade; entre o dado e o novo; entre o arquivo e o acontecimento (evento); entre a memória e o momento.

É preciso reconhecer que os gêneros são atravessados permanentemente por relações dialógicas diversas, dentre as quais destacamos aqui a que se estabelece entre a língua e os sujeitos ao se inscreverem nos diferentes gêneros, que se constituem, portanto, heterogeneamente. Isso significa que os usuários da língua, ao se valerem desses instrumentos, não o fazem de modo puramente objetivo, mas antes os assimilam não apenas reproduzindo-os, mas recriando-os em conformidade com os diferentes contextos enunciativos em que produzem seus enunciados. Podemos deduzir então que cada sujeito trabalha um modo particular de representação dos gêneros em circulação pelos grupos sociais, que são, assim, sujeitos à mudança (GOMES-SANTOS, 2000: 417).

Ainda quanto à constituição dos gêneros textuais, de acordo com a perspectiva de que estamos tratando neste capítulo, interessa refletir sobre os três elementos que os compõem: tema, estilo e estrutura composicional, dos quais vamos tratar indissociadamente em função de sua natureza e de suas condições reais de funcionamento.

Assim, devemos inicialmente atentar para a prevalência do intuito ou “querer-dizer” do locutor ao formular seu enunciado, demarcando-lhe a amplitude e possibilitando ao interlocutor a percepção do todo desse objeto. A definição daquilo que quer dizer entra em combinação com o tema ou objeto do sentido, formando esses dois elementos – o subjetivo e o objetivo – uma unidade, que está em estreita vinculação com as circunstâncias da enunciação, com os parceiros nela envolvidos e com os enunciados anteriores próprios e alheios (BAKHTIN, 2000: 300-301). No que concerne ao tema particularmente, cumpre observar que à especificidade de cada esfera da atividade humana correspondem temas também específicos, os quais se tornam, portanto, extremamente heterogêneos e acabam por receber tratamento mais ou menos criativo. Ao objeto do sentido estão associados, além disso, o estilo e a composição, o que significa reconhecer-lhe a propriedade de elemento constitutivo e determinante do gênero. Acrescentemos que a dimensão temática assume importância significativa para nossa reflexão neste trabalho em razão de

reconhecemos o componente axiológico como um dos fatores implicados na formação do estilo individual, defendendo, em consonância com as idéias de Bakhtin (1976), o pressuposto de que a relação valorativa com o objeto do discurso leva o autor do enunciado a fazer escolhas estilísticas individuais.

Dos conceitos que trouxemos até o momento, podemos concluir que, quando alguém fala ou escreve um texto, considera necessariamente as características sociais e históricas do seu interlocutor, a sua relação com a temática do texto, as condições do espaço-tempo de sua enunciação e, especialmente, suas intenções ao dizer aquilo que quer dizer. Todos esses elementos vão, por fim, determinar o como irá dizer, levando o indivíduo à busca por uma determinada composição textual (BAKHTIN, 1976). Isso significa que uma dada situação discursiva, instalada numa certa prática social, o faz moldar seu texto a uma certa estrutura discursiva fixada socialmente ou “em outras palavras, aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer” (FARACO, 2003: 116). Trata-se de pensar a realidade da língua nas suas manifestações concretas, realizadas pelos seus usuários: os gêneros discursivos são essas formas específicas de uso da língua, engendradas no seio das inter-relações humanas. Desse modo, segundo Bakhtin, a primeira escolha do locutor diz respeito ao gênero discursivo de que se valerá em determinada situação discursiva, pois “os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, 2000: 302). Sobre a natureza dos gêneros, é significativo o que pontua Machado (2005:158):

Os gêneros discursivos concebidos como uso com finalidades comunicativas e expressivas não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação da cultura (sic). Nesse sentido, não é espécie nem tampouco modalidade de composição; é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. Afinal, antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor.

Logo, o discurso é marcado intersubjetivamente, e não reiterável, desde que quem fala considera todos os elementos envolvidos na situação social na qual se produz a enunciação, de tal forma que não há dissociação entre o enunciado e essa situação. Como adverte Bakhtin (1976: 4-5), “Na vida, o discurso verbal é claramente

não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação”. E acrescenta:

Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Conseqüentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. (BAKHTIN, 1976: 6)

É preciso observar, ainda, que é por meio dos gêneros, da experiência de percebê-los e usá-los, que apreendemos a língua, cujas formas assimilamos juntamente com as formas que os enunciados adquirem no curso das atividades sociais, as quais são, por sua vez, guiadas e orientadas pelos gêneros discursivos. Como explica Faraco (2003: 115), estes “(...) auxiliam-nos a tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades e, ao mesmo tempo, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que adaptemos sua forma às novas circunstâncias”. Da fixidez dos gêneros decorre o fato de que a significação de uma palavra é contaminada pelos outros enunciados de mesmo gênero ou de outros aparentados em que já figuraram ou costumam figurar, adquirindo o tom expressivo que lhes é próprio e fazendo ecoá-los. Ou seja, as palavras não são infensas à expressividade dos gêneros, constituindo-se, primeiramente, como palavras do outro para então se tornarem palavras do sujeito da enunciação, impregnadas de sua expressividade (BAKHTIN, 2000: 313).

Por conseqüência, ao lado de uma concepção social da linguagem, manifestada na obrigatória observância dos gêneros textuais na comunicação verbal (aos quais o locutor conforma seu intuito discursivo), Bakhtin (2000: 279) assegura que todo enunciado, sendo individual, reflete a individualidade do sujeito da enunciação, sua expressividade, o que significa dizer que nele o indivíduo põe à mostra sua visão de mundo e o modo como opera com as possibilidades expressivas que a língua lhe oferece. Logo, os enunciados possuem um estilo individual, apesar de existirem gêneros textuais menos propícios para isso, cuja



composição é tão padronizada que dificulta a manifestação do intuito do locutor, restringindo sua ação discursiva quase que somente à seleção do gênero.

A análise do estilo está, pois, indissociavelmente ligada ao estudo do enunciado e dos gêneros discursivos ou, no dizer de Bakhtin (2000: 286): “Assim, portanto, tanto os estilos individuais como os que pertencem à língua tendem para os gêneros do discurso. Um estudo mais ou menos aprofundado dos gêneros do discurso é absolutamente indispensável para uma elaboração produtiva de todos os problemas da estilística.” A cada gênero corresponde um estilo lingüístico ou funcional. O estilo, nesse sentido, pode ser considerado sob o aspecto do seu caráter social, na medida em que, em um gênero, podem ser identificados certos modos de expressão, de composição e recorrências a certos recursos lingüísticos típicos do domínio social daquele gênero, refletindo a especificidade da esfera em que se originou. O sujeito como indivíduo está, assim, indubitavelmente subordinado a um determinado estilo ao produzir um certo gênero. Vale acrescentar, neste ponto, o que afirma Possenti (2001a: 78): “A seleção de um conjunto de recursos expressivos em vez de outros tem sempre a ver com os efeitos que o locutor quer provocar”. É esse “querer-dizer”, como já ressaltamos, que determina a escolha do gênero a ser usado e, logo, o estilo. A investigação estilística deve revelar a carga singular sobreposta a essa carga instituída socialmente. A apreensão do estilo de um gênero consiste num processo gradual, que se instaura pela exposição do sujeito (como escrevente ou leitor) à sua circulação social. Além disso, como cada estilo funcional tem características particulares, ser hábil em produzir textos pertencentes a um dado gênero não significa ser hábil também na produção de outros gêneros (BAZERMAN, 2005; FARACO, 2003).

A respeito da noção de estilo formulada em Bakhtin, podemos constatar que não se trata de um conceito dado como acabado em uma única obra. Trata-se antes de uma noção que é construída na interpolação de diferentes aspectos sobre o tema. É nessa direção que aponta o alerta de Brait (2005: 79-80):

Focalizado sob uma dimensão bastante especial, diferenciada, coerente com a ‘teoria dialógica’ como um todo, *estilo* se apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa, no conjunto das reflexões bakhtinianas, dialogismo, ou seja, esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem.

Na associação entre estilo e gênero discursivo, o princípio dialógico reside na observância tanto do estilo social quanto do individual, no sentido de que, ao lado de outros elementos que caracterizam as condições de produção de um enunciado e que o tornam único e irreproduzível, há que considerarmos as relações entre o falante e seu interlocutor, figura determinante na escolha dos recursos lingüísticos mais adequados a uma dada situação discursiva. Assim é que a linguagem própria de um gênero em especial está relacionada com a concepção padrão do seu destinatário, o qual, quando individualizado em um enunciado concreto, torna individuais as opções estilísticas do locutor.

No entanto, uma análise pautada numa concepção dialógica de estilo não se concentra tão-somente na análise lingüística; ela se volta necessariamente para uma abordagem discursiva, conforme ressalta Brait (2005: 81): “Mesmo considerando a existência de estilos de linguagem, dialetos sociais etc. como componentes de um estilo, ou caracterizadores de estilos, a busca é no sentido de saber sob que *ângulo dialógico* eles se confrontam numa obra, num texto, num enunciado. E, segundo Bakhtin, o ângulo dialógico não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente lingüísticos, porque as relações dialógicas pertencem ao campo do *discurso*”.

Desse modo, é preciso considerar que toda enunciação se mostra como reação a um “já dito” e insere o locutor, por isso mesmo, em uma determinada posição, que se estabelece no seio das relações sociais. É na interlocução que uma tendência estilística se define. O sujeito do discurso é dotado de uma consciência indissociada da linguagem, e esta, porque gerada socialmente, torna a consciência humana desde sempre social e determinada ideologicamente, constituída pelos valores da comunidade lingüística em que está mergulhado o ser de linguagem, o que nos remete também ao pensamento de Vygotsky. Ao enunciar, o autor de um texto flexiona-se sobre o objeto do sentido imprimindo-lhe seus julgamentos de valor, nascidos da visão que incorporou ao longo do exercício de sua posição no grupo social de que faz parte. Ele não enuncia do vazio, mas de um lugar sócio-histórico. Essa escala avaliativa do autor para com o objeto, com o qual pode manter relações mais ou menos aproximadas, constitui um determinante do estilo.

Acresce ainda a importância fundamental do interlocutor. Ocorre que, por ser dotado de uma consciência lingüística, existe um terceiro elemento a considerar-se

nessa questão, além do locutor e do objeto – o “outro”, constitutivo mesmo quando se trata da fala interior. É esse participante do ato comunicativo ao qual o locutor se reporta que co-determina a seleção não só do conteúdo do enunciado, mas também das formas usadas para tratar de tal conteúdo. Vale ressaltar que o locutor sempre constrói uma imagem de seu interlocutor, colocado como um outro que também está constituído pelos valores do grupo social ao qual pertence. O locutor coloca-se diante dele numa atitude de responsividade, supondo-lhe a concordância ou a discordância, a simpatia ou a antipatia em relação aos seus julgamentos. Dessa forma, esse outro coloca o sujeito do discurso em diálogo com o ponto de vista de uma coletividade, o que determina as suas escolhas quanto ao que e ao como dizer. É assim que se torna oportuno lembrar as palavras de Bakhtin: “‘O estilo é o homem’, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa” (BAKHTIN, 1976: 16).

O estilo, então, consiste numa atitude avaliativa do sujeito diante do objeto de seu discurso, dos enunciados que antecederam ao seu sobre o mesmo tema e do seu interlocutor, em uma dada situação discursiva. Ele revela um ponto de vista sobre o mundo, um caráter, uma voz e define-se, assim, como diferença, como aquilo que torna um discurso singular ao ser confrontado com outros. A análise do estilo em um conjunto de textos supõe a verificação não só do modo de ser do sujeito que o produziu, mas também do como e do porquê produziu o que produziu. É ainda a Brait (2005: 98) que recorreremos mais uma vez:

a concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens a muito mais do que a simples busca de traços que indiciem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais, visuais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro.

As conceituações de Bakhtin a respeito de estilo deixam ver que esse elemento constitutivo do discurso não se define exclusivamente como um modo de operar com e sobre os recursos da língua na produção de um enunciado, modo sobre o qual o autor comenta: “Pode-se dizer que a gramática e a estilística se

juntam e se separam em qualquer fato lingüístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical, encarado do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico. Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2000: 286). O estilo representa também a visão de mundo do seu autor, sua posição axiológica diante da vida e dos valores com os quais têm que conviver. Trata-se de pensar o produtor de enunciados como um sujeito sócio-histórico que enuncia de um dado lugar social numa atitude valorativa diante do objeto do sentido, e conseqüentemente em resposta a outros enunciados, e dos parceiros da comunicação verbal. Daí a definição de estilo como “o conjunto dos procedimentos de formação e acabamento do homem e do seu mundo”, o que faz transparecer também a relação do sujeito com a língua (BAKHTIN, 2000: 209). Ou seja, um certo modo de ser e de ver implica um certo modo de representar a língua e, conseqüentemente, de se utilizar dela, de operar com os recursos lingüísticos.

Acrescentemos, para finalizar, as palavras de Faraco (2003: 39) a respeito da concepção de linguagem bakhtiniana, que se reflete na concepção de estilo do pensador russo:

(...) para o Círculo de Bakhtin, os processos semióticos – quaisquer que eles sejam – ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo. Em outras palavras, a semiose não é um processo de mera reprodução de um mundo ‘objetivo’, mas de remissão a um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado (isto é, aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos em cada momento de sua experiência histórica).

Decorre desse modo de conceber a linguagem o fato de, para Bakhtin, o conceito de estilo extrapolar os limites do estritamente lingüístico e avançar para o domínio do discursivo. Por estar estreitamente relacionado com os princípios que emergem do interior da perspectiva bakhtiniana, o estilo, tal como concebido por esse autor, é não só um “modo de dizer”, mas também um “modo de ver o mundo”.

## 6 O ESTILO – A CONCEPÇÃO DE SÍRIO POSSENTI

Neste capítulo, apresentamos as questões fundamentais que definem o estilo de acordo com a proposta de Possenti, enfatizando especialmente os aspectos relacionados aos estudos desse autor referentes à presença da subjetividade na linguagem.

Sírio Possenti propõe um modo de conceber estilo que está intrinsecamente associado à concepção de linguagem que assume como lingüista e com base na qual escreveu grande número de trabalhos cuja temática é a subjetividade.

Em diálogo com a perspectiva de Franchi (1992), Possenti defende a teoria de que linguagem é atividade – por isso, ao mesmo tempo, produto e processo – e, como tal, não se constitui em um sistema acabado, de que os membros de uma comunidade devam simplesmente apropriar-se. Ela é, sim, um “semi-sistema em processo” (POSSENTI, 2002a: 91), algo, portanto, que não está fechado, imóvel, mas, ao contrário, que admite a incorporação de novos elementos e a acomodação de novos movimentos em virtude da dinamicidade que o caracteriza.

Conforme observamos anteriormente, definir linguagem como atividade significa, de um lado, supor que está sustentada em um sistema herdado das várias outras gerações que a tomaram para uso (*ergon*) e que seria decorrente do modo de representar a realidade desse povo. De outro, significa entender-lhe a dupla função: é a linguagem que torna o pensamento possível e, assim, pensar por meio da linguagem implica uma ação sobre si mesma, que então não pode ser considerada como um sistema pronto, resguardado de mudanças, mas, ao contrário, um sistema que se refaz a si próprio com as contribuições advindas do uso que dela fazem os falantes de uma língua.

Dessa forma, Possenti (2001a: 75) rejeita os julgamentos de que usar uma língua supõe apropriação e criação. Trata-se, isto sim, de constituição. A língua, vista em sua materialidade total, na realidade em que é discurso, não é estrutura nem sistema, mas semi-estrutura, semi-sistema e por isso se traduz como um fazer-se, um processo. Assim, ao mesmo tempo em que usa o conjunto de regras e formas já sistematizadas, o sujeito age sobre elas, impõe-lhes novas determinações

nos espaços indeterminados da língua. A língua é, pois, atividade porque implica a operação sobre si mesma por parte do sujeito, que, desse modo, constitui a ela própria, posto não ser sistema acabado, e a si mesmo, dada sua incompletude.

A assunção de que a língua é atividade constitutiva implica a de que é também e ao mesmo tempo trabalho, definição tomada de Granger (1968)<sup>22</sup>. Dizer que a língua é constituída significa aceitar o fato de que existe um trabalho que comporta certa atividade. De fato, Possenti (2001a: 80) concebe a língua como resultado do trabalho coletivo de seus falantes, historicamente forjado. É desse trabalho que resulta a dimensão já consolidada da língua em sua sintaxe e em sua semântica. E, se esse trabalho já existiu, há de existir ainda no agora de cada um dos falantes de hoje que continuam fazendo sua história, imprimindo-lhe então suas marcas. Esse trabalho individual, que dá ao sujeito o papel de agente, chama-se *atividade*, pela qual ele constitui a língua e a si próprio.

Essa atividade de constituição o sujeito realiza nas instâncias do discurso, quando deve efetivamente escolher, entre os inúmeros recursos lingüísticos que lhe foram dados, aqueles que melhor lhe servem à expressão naquele momento. Ele é, assim, um “trabalhador”, cuja tarefa é a escolha, da qual resulta a individuação de seu discurso. Reconhecer tal trabalho supõe, portanto, reconhecer a subjetividade no seu discurso ou, nas palavras do autor (2001a: 73),

O simples ato de falar (e não necessariamente de dizer *eu*, de utilizar um dêitico ou de produzir um ato de fala), por exigir a escolha de certos recursos expressivos, o que exclui outros, e por instaurar certas relações entre locutor e interlocutor (depreensíveis freqüentemente, do dialeto ou das marcas estilísticas definidoras de papéis sociais), já indica a presença da subjetividade na linguagem. Esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo se submeta mais ou menos fortemente às expectativas institucionais.

Assim caracterizado, o discurso deve ser concebido como acontecimento, o que descarta a pretensão de sua completa previsibilidade, entendendo-se que, ao lado de regras e padrões dotados de certa fixidez, existem os elementos da instância da produção lingüística que se associam à expressão e interferem no sentido. Isso significa que o discurso é único, irrepetível, como o é qualquer acontecimento, de modo que um mesmo enunciado, mesmo que idêntico a si mesmo, se produzido em

---

<sup>22</sup> GRANGER, G. G. *Filosofia do estilo*. São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1968.

momentos diferentes, dará origem a sentidos diferentes por diferirem as instâncias da enunciação.

Tal concepção dá visibilidade ao papel do sujeito produtor de linguagem ou mesmo admite a existência de tal lugar. Ocorre, pois, uma recusa ao princípio do assujeitamento do sujeito, aquele pelo qual o “eu” é concebido como determinado essencialmente por um “outro”, de tal modo que tem seu papel como autor suprimido do discurso, no qual é tão-somente porta-voz de uma ideologia. A perspectiva de Possenti afasta, assim, uma postura na qual, apesar de ser considerada a história que determina todo dizer, acaba-se por ignorar a história de sua constituição, isto é, o processo discursivo. Ocupando-se unicamente dos discursos institucionalizados, cabe ao sujeito uma possibilidade de neles intervir que é apenas ilusória.

Não se trata, por outro lado, de conceber um sujeito livre, não submetido a nenhuma constrição social e histórica, dotado do absoluto controle do seu dizer e cuja intenção discursiva deve ser descoberta pelo seu interlocutor, colocando-o num papel que o caracteriza como o “senhor” dos sentidos do seu discurso. Isso faria supor que o sujeito incorpora as regras de sua língua e pode empregá-las a seu gosto.

A favor de encontrar uma medida razoável entre um e outro desses pólos referenciais, Possenti (2002a: 65) argumenta que “a presença do outro não é suficiente para apagar a do eu, é apenas suficiente para mostrar que o eu não está só. Isto é, que o eu não pode ser simplesmente apagado, a não ser por uma manobra lingüística que o defina apenas como o outro do outro”. Desse modo, o autor entende que não seria lícito ignorar a interação como o fator sobre o qual se funda a linguagem. É preciso, em conseqüência, reconhecer a alteridade como gérmen da constituição do sujeito e a heterogeneidade como constitutiva da língua, sem, contudo, deixar de atentar para o fato de que o homem, em toda a sua complexidade cognitiva e social, é singular em suas ações e reações, inclusive nas lingüísticas, como singulares são todos os momentos em que se dão os discursos, ao mesmo tempo ideológicos e cooperativos.

Em síntese, com base no princípio de que “o discurso é integralmente um acontecimento e integralmente peça de uma estrutura” (POSSENTI, 2002a: 98), o autor defende que o sujeito pode ser pensado em sua historicidade e em sua atividade. Se existem condições de produção que detêm um poder coercitivo sobre

os discursos, há também manobras discursivas realizadas de acordo com as situações de comunicação, revelando a capacidade criativa de uso da linguagem. É possível estabelecer aqui uma aproximação com Bakhtin (2002), que percebeu na linguagem humana, ao mesmo tempo, forças unificadoras e estratificadoras, demonstrando que é justamente o fato de a língua ser um produto social que a torna heterogênea. A atenção não recai, então, apenas no sistema lingüístico, mas na língua viva, o que inclui necessariamente pensar em usos reais de falantes reais. É no enunciado concreto que se vêem as forças atuantes sobre a língua, como podemos ler em:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilingüismo vivo o seu aspecto lingüístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma 'língua única' (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). (BAKHTIN, 2002: 82)

Para definir mais explicitamente seu entendimento a respeito do lugar ocupado pelo sujeito na produção do discurso, Possenti (2002a) incorpora e conjuga dois conceitos, tomados de empréstimo a, respectivamente, de Certeau (1990)<sup>23</sup> e Maingueneau (1984)<sup>24</sup>: usuário e competência discursiva.

Com a noção de usuário, o autor quer destacar o papel de agente do sujeito, não se restringindo ao de mero consumidor, embora essas duas posições possam estar presentes, desde que sejam consideradas a estrutura de que é efeito e o acontecimento de que é autor. Com a noção de competência discursiva, cuja inspiração é o conceito de Humboldt de *energeia*, novamente aqui o autor deixa transparecer sua concordância com a tese de Franchi de que a linguagem não é somente produto, mas processo. O discurso é concebido, então, não como uma instância limitada à reprodução do já dito, mas como um objeto cuja produção está em curso, em dependência de seus processadores, cujos discursos produzem sempre novos textos.

<sup>23</sup> DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1990.

<sup>24</sup> MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, 1984.



Estamos considerando que a expressividade do escrevente se faz notar desde suas primeiras tentativas de alçamento ao domínio da escrita. Admitir esse pressuposto nos leva ao entendimento de que o sujeito em fase de aquisição da escrita é, ele também, usuário da língua, no sentido de que não meramente reproduz discursos, mas, sim, produz linguagem. Nessa atividade pensamos ser já possível identificar um sujeito cuja subjetividade em constituição se faz mostrar nos discursos que produz. Assim, porque indissoluvelmente ligados, o processo de inscrição nos diferentes gêneros desde os primeiros anos de letramento ocorre paralelamente ao processo de singularização da escrita do sujeito<sup>25</sup>, desde que, necessariamente, tornar-se um sujeito de linguagem significa proceder a escolhas quanto ao uso dos recursos lingüísticos nas diferentes situações discursivas, ou seja, “a escolha é uma necessidade estrutural (qual seja ela (sic), ou entre que ingredientes a escolha se dá é um efeito de condicionantes específicos), um dos efeitos da multiplicidade de recursos de expressão disponíveis, tanto no caso das línguas naturais quanto no de outras linguagens (...)” (POSSENTI, 2001b: 3).

E é a escolha o ponto fundamental que faz o autor (2001a: 212-214) basear-se na concepção de Granger (1968) de que é esse aspecto o traço constitutivo do estilo e, portanto, da individuação do sujeito e do discurso, desde que a escolha resulta do trabalho, ou melhor, da atividade, que é individual e, como tal, revela a subjetividade e torna singular aquele que a manifesta. Nesse conceito de estilo, importa considerar os vários elementos presentes na produção discursiva: a imagem que o locutor tem de si, de seu interlocutor, da situação em que elabora seu discurso e, ainda, da língua – uma atitude lingüística –, numa avaliação de quais recursos da língua parecem-lhe mais adequados para atingir os efeitos de sentido que pretende alcançar. Assim, “um certo estilo não é incompatível com a assunção – necessária – de que o sujeito sempre enuncia de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio” (POSSENTI, 2002b: 5).

Possenti (2001a) defende a necessidade de, no tratamento do estilo, haver uma compatibilização entre as vertentes seguidas pela crítica literária nas tarefas da análise do discurso, devendo aproximar-se essas duas áreas, a fim de que não se

---

<sup>25</sup> Conforme observamos no primeiro capítulo desta dissertação, são fundamentais as pesquisas desenvolvidas no Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp, empreendidas ou orientadas por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, cujos trabalhos têm focado o movimento ativo do sujeito aprendiz com e sobre a linguagem na interação com o “outro”.

ilumine um único aspecto ao se tomar esse tema para estudo. Essa postura coincide com a perspectiva de Bakhtin (2002) a favor da abordagem do objeto em sua complexidade a fim de não mutilá-lo. Possenti ressalta que a abordagem dada pela crítica literária ao tema do estilo, tomado como exclusivamente literário, não conseguiu escapar à fluidez descritiva dos termos usados para definir o perfil estilístico de um dado escritor. O estilo, nesse campo, foi tratado do interior de três vertentes. A corrente psicologizante justifica a existência da obra como a revelação da personalidade do escritor, e o estilo é caracterizado como desvio em relação à norma. Para a versão sociologizante, a obra, como representação da problemática de uma época, traria o estilo como a tradução da concepção de mundo dominante em um determinado momento histórico. A terceira vertente – a formalista – estipulou como merecedora de atenção a materialidade da obra, na qual o estilo deve ser considerado como o trabalho sobre a forma, em como esta é manipulada em nome da expressão do conteúdo, numa utilização estética da linguagem. É essa última corrente que mais se aproxima da concepção de Granger e, por extensão, de Possenti, para quem o estilo reside “No *como* o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter” (2001a: 215).

O estilo é, desse modo, entendido pelo autor como “um certo modo de organizar uma seqüência (de qualquer extensão), focando-se como fundamental a relação entre esta organização e um determinado efeito de sentido, sem compromissos com psicologismos e com concepções simplórias de língua e de linguagem (...)” (POSSENTI, 2001b: 2-3). Para ele, a configuração do estilo resulta da escolha como fruto do trabalho, entendida “alternativamente, como efeito de uma multiplicidade de alternativas – decorrente de concepções de língua como objetos heterogêneos –, diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva). Portanto, trata-se de efeito de exigências enunciativas (...)” (POSSENTI, 2001b: 3). É inegável, assim, a orientação do autor no sentido de também vincular estilo e gênero textual.

Desse modo, Possenti (2001a: 84-5) assume uma perspectiva correspondente à formulada por Labov (1966: 63)<sup>26</sup> ao definir comunidade lingüística como um grupo de pessoas

---

<sup>26</sup> LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês *standard*. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Org.). *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1966. p. 49-85.

‘que compartilham de um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem, e não como um grupo de pessoas que falam do mesmo modo’. Isto significa que os falantes sabem avaliar o valor dos recursos expressivos alternativos que uma língua lhes coloca à disposição. É em sua escolha que eles se individualizam num discurso irrepitível e único, interpretável segundo parâmetros que levam em conta regras semânticas, sim, mas também os valores atribuídos às formas mesmas em sua materialidade.

Ao assumir sua concordância com o modo de conceber a língua proveniente da sociolingüística, Possenti (2001a: 230) parte do pressuposto de que estão em jogo duas ordens de elementos ao se realizarem as escolhas lingüísticas: a diversidade dos recursos disponíveis e o fato de que o falante, num trabalho epilingüístico, avalia as formas de que se vale ao produzir seu discurso, o que atesta a realidade de que estas são investidas de um valor social, no sentido de que servem à marcação de lugares e papéis sociais.

Sem prejuízo para a coerência entre as bases teóricas que adota, o autor reconhece a necessidade de associar à noção de *recursos expressivos*, como defendida por Franchi, a noção de *língua* como “um conjunto heterodoxo de recursos”. Isso significa que, além de contar com os recursos gramaticais – sintáticos e semânticos, em sua indeterminação –, o usuário se utiliza dos recursos que constituem a heterogeneidade da língua, em decorrência da relação desta com a sociedade, devendo-se observar fatores como classe social, sexo, idade, raça etc. O autor alerta para a necessidade de se perceber a existência de recursos marcados socialmente, ainda que em graus variados, e a possibilidade de o falante ter consciência disso ao agenciá-los.

Existem, assim, duas condições de possibilidade do estilo de acordo com essa forma de concebê-lo. A primeira é a existência dos múltiplos recursos da língua – recursos gramaticais, não gramaticais (como os subfonêmicos) e os decorrentes da variação lingüística. Para Possenti (2001a: 257), “O ponto de partida necessário para pensar a questão do estilo é a admissão da variabilidade dos recursos como constitutiva da língua. Como diria Granger (1968), só se pode pensar o estilo se se admite a pluralidade dos códigos (pp. 220 ss.)”. A segunda condição decorre da aceitação da primeira, ou seja, se há escolha, existe o sujeito que escolhe, e assim sua não-submissão irrestrita às constrições gramaticais e sociais.

Cumpra ainda esclarecer o conceito de efeito de sentido no interior da tese de Possenti. Essa noção implica considerar que o usuário da língua faz escolhas que se devem não apenas à necessidade de tornar seu discurso adequado a um contexto. Sua intenção é, antes, a de provocar uma determinada reação em seu interlocutor, como chocar, advertir, emocionar, convencer etc. Trata-se, pois, de entender que os recursos escolhidos revelam mais informações do que o conteúdo das formas materiais. A indeterminação da sintaxe e da semântica possibilita a adequação dos recursos da língua ao contexto, mas não só isso: permite também a expressão dessa “informação a mais”, que apela à intuição dos falantes, caracterizando uma sobredeterminação (Possenti, 2001a: 284).

Portanto, é a partir da concepção de língua como atividade e do reconhecimento da individuação do discurso como resultado da escolha do sujeito que Possenti propõe um modo de conceber o estilo, que, em última análise, está diretamente vinculado ao efeito que um “eu” quer alcançar em relação a um “outro” por meio da linguagem.

No próximo capítulo, passamos à análise dos dados, buscando relacionar os fatos encontrados às teorias apresentadas.

## 7 TENDÊNCIAS ESTILÍSTICAS EM G1 E G2 – O QUE REVELAM OS DADOS

Neste capítulo, a partir das concepções de estilo defendidas por Bakhtin e Possenti, propomos um conjunto de análises dos dados retirados de nosso *corpus*, coletados por Guerchewski (2005). Dentre os aspectos discutidos nos capítulos anteriores dedicados aos referenciais teóricos, destacamos aqueles que se aplicam às considerações aqui apresentadas.

### 7.1 IMPLICAÇÕES ENTRE ESTILO E GÊNERO DISCURSIVO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE G1 E G2

Ao propormos a reflexão acerca do conceito de estilo individual com base nas considerações teóricas formuladas por dois autores, as diferenças que naturalmente encontramos entre um e outro obrigam-nos ao estabelecimento de uma análise comparativa entre essas duas propostas, de modo a identificar o que de fato os distancia e os afasta no que concerne ao tema. Entre Bakhtin e Possenti é certamente possível vislumbrar tais aspectos de aproximação e distanciamento, e é isso que procuraremos fazer ao longo de nossas análises. Essa tarefa, no entanto, não redundará na proposição de um conceito único que se traduza como o pensamento dos dois teóricos. Justificamos essa nossa decisão: entendemos que um conceito tem seus fundamentos no conjunto dos demais conceitos que sustentam a tese de um autor e, assim, condensar tal conceito com o de outro teórico significaria uma abordagem muito mais complexa do que essa tarefa propriamente parece ser. Ademais, ficaria a ilusão de que é possível, sem qualquer ordem de prejuízo à integridade do conceito de um e de outro autor, unificar dois conceitos em um, como se a soma de duas totalidades resultasse em uma nova e mais ampla totalidade.

Nossa intenção é antes demonstrar, pela análise dos dados de nosso *corpus*, a aplicabilidade dos conceitos trazidos por Bakhtin e Possenti no que se refere à investigação da formação do estilo individual na escrita de crianças, procurando identificar aspectos presentes em uma e outra teoria que levem à delimitação do que deve ser considerado ou não.

Um aspecto que necessariamente se deve ressaltar em uma análise que tenha como foco o estilo individual refere-se à íntima relação entre gênero do discurso e estilo. De um lado, é preciso considerar a correspondência entre um determinado gênero e um estilo particular, o que leva a concluir pela existência de estilos sociais – modos de dizer peculiares a cada um dos gêneros em circulação na sociedade e aos quais se devem submeter os estilos individuais. De outro lado, surge a complexa interação entre os três elementos que compõem o gênero – tema, estilo e estrutura composicional (BAKHTIN, 2000) – tríade estreitamente relacionada às circunstâncias de produção do enunciado, aos interlocutores e aos enunciados anteriores e posteriores, próprios e alheios. Tanto em Possenti quanto em Bakhtin encontramos o pressuposto de que a intenção do autor do texto é determinante nas escolhas que ele realiza em relação àquilo que quer dizer e ao modo como vai dizer. No cerne das considerações bakhtinianas concernentes ao estilo, acresce ainda o fato de que o tema não é tratado pelo sujeito do discurso com neutralidade. Ao contrário, é no encontro dos aspectos objetivo e subjetivo no contexto real de produção discursiva que o autor do enunciado faz escolhas estilísticas individuais. Isto é, existe uma relação valorativa do sujeito com o objeto do sentido que o leva a selecionar uns e não outros recursos lingüísticos em dado momento enunciativo, sendo, pois, o componente axiológico – ou a visão de mundo (influenciada pelas várias vozes sociais) – determinante nas escolhas estilísticas (BAKHTIN, 1976).

Entendemos que a Produção 3, apresentada a seguir, pode demonstrar o conjunto desses fatores. A atividade foi elaborada em decorrência da solicitação da interlocutora para que fizessem um relato em que respondessem à pergunta “Você gosta de ter irmã gêmea?”.

### Produção 3

Texto G1 – 1ª série [junto com G2 – escola – 10/03/03]

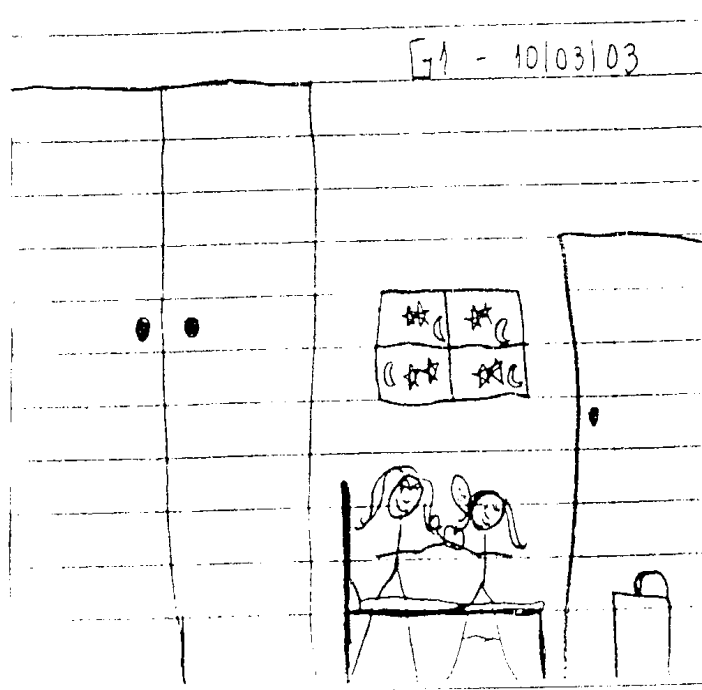
Não porque é ela, pega as  
sua dogete.

REESCRITA

1

Minha irmã

Eu tenho uma irmã gêmea  
Eu não gosto de ser gêmea  
porque ela pega minhas coisas.



Texto G2 – 3ª série [junto com G1 – escola – 10/03/03]

Título Minha irmã

Eu tenho uma irmã nós somos  
gêmeas eu acho muito ~~(isto)~~ bom  
ser gemias mas nós ~~(isto)~~ somos idêntica  
mas eu e ela brigamos mas não tanto  
é super legal ser gemias nós brincamos  
passamos ~~o~~ muito legal ser gemias.

REESCRITA

10/03/03

Minha irmã

Eu tenho uma irmã. Nós somos  
gêmeas. Eu gosto de ter irmã gêmeas. ~~mas~~  
Nós brigamos, mas é legal ser gêmeas  
porque brincamos passamos juntas.

10/03/03

Apesar de a proposta exigir um comprometimento pessoal do autor do texto, o que levaria à produção de um relato com caráter de confissão, G1 não faz uso de expressões que explicitamente remetam à primeira pessoa do discurso. Ao escolher, na resposta que lança à pergunta, apenas a referência à terceira pessoa (*ela*) e o uso da expressão *a gente* (que, em substituição ao pronome *nós*, pode ser usada para se referir a algo compartilhado por uma coletividade, e não necessariamente relativo a um indivíduo em especial), trata o assunto aparentemente com maior distanciamento. Ressaltemos que o texto que G1 produziu, por outro lado, atende à proposta que lhe foi feita, isto é, ela cumpre satisfatoriamente a tarefa que lhe foi dada.

Poderíamos pensar também que *a gente* é uma expressão que evoca a solicitação, por parte do locutor, da cumplicidade do interlocutor, chamado a co-



responsabilizar-se pela enunciação, ou seja, a escolha de G1 não significaria sua isenção no momento de exprimir-se; ao contrário, poderia ser traduzida como um apelo ao leitor para que considere e admita a procedência daquilo que tem a dizer. Com isso, queremos atestar nosso entendimento de que a diferença entre as formas de dizer de G1 e G2 aponta para a diferença entre as formas como elas se posicionam frente à questão proposta. Por exigir a expressão de uma opinião pessoal, talvez esse seja o texto em que mais facilmente se nota o trabalho do sujeito ao escolher os recursos da língua. Isso porque, ao tratar do tema “como é ter uma irmã gêmea”, contrariando a versão vulgarizada de que se trata de uma experiência muito mais feliz do que angustiante, G1 apela a um interlocutor virtual que compartilhe com ela da mesma sensação de desgosto. Corroborando então a tese bakhtiniana, entendemos que a visão de G1 a respeito do tema, marcada socialmente, é determinante nas escolhas lingüísticas que realizou.

G2, por outro lado, assume mais explicitamente sua condição de ter uma irmã gêmea colocando-se ora na primeira pessoa do singular (*eu*), ora na primeira pessoa do plural (*nós*), identificando-se como sujeito envolvido no fato, relativo a si, à sua irmã e ao relacionamento que elas compartilham e do qual, por essa razão, podem falar. É possível identificar mais prontamente na produção de G2 um “eu” que acredita ter o que dizer a um outro e que encontra na escrita um espaço apropriado para isso.

É possível concluir ainda que G1 tende a uma maior economia no ato enunciativo. Seus textos se caracterizam pela síntese, isto é, ela apresenta suas idéias de forma objetiva por estar condicionada a uma representação da escrita segundo a qual só se escreve aquilo que é essencial ou que é exigido para atingir o objetivo pretendido numa situação comunicativa, como se a escrita fosse contextualizada à semelhança da fala e prescindisse da apresentação das informações que o interlocutor pode entender por estar diante do locutor, no mesmo momento e lugar em que ocorre a interlocução. Trata-se da representação da escrita em sua suposta gênese, ou seja, tomada, conforme propõe Corrêa (2004: 10), “como representação termo a termo da oralidade, situação em que tende a igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal”.

É esse fator também que pode explicar o fato de estar oculta a referência à primeira pessoa e, ao mesmo tempo, de estar presente o sintagma nominal *da*

*gente*. Ocorre nesse caso a forte implicação do interlocutor na escrita de G1, uma vez que, considerando-o presente no contexto de enunciação, entende ser desnecessário acrescentar ao seu texto a referência a si mesma como locutora, além de supor a adequação lingüística do sintagma *da gente* em tal contexto. Do modo como foi registrado na escrita, esse sintagma reproduziria um traço fônico-pragmático da oralidade, representando uma combinação de gesto e voz característica da linguagem oral.

Desse modo de representação da escrita decorre também uma seleção lexical que aproxima a escrita de G1 da informalidade mais facilmente atribuída à fala. Corrêa (2004) chama de *modo heterogêneo de constituição da escrita*

o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Como elementos centrais dessa concepção, considero a circulação dialógica do escrevente – que pressupõe, com Bakhtin, o princípio dialógico da linguagem – e a imagem que o escrevente faz da escrita, tomada como parte de um imaginário socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes. (CORRÊA, 2004: 9)

Trata-se de um modo que, embora legítimo e presente mesmo em textos de escreventes num estágio mais avançado de domínio da escrita, não é prestigiado pela escola por não estar associado à prática da escrita tornada legítima por essa instituição e por outras práticas letradas, o que pode constituir-se numa das causas para as duas reprovações de G1. A propósito disso, entendemos ainda que, ao lado desse imaginário sobre a escrita, instituído socialmente, a história singular de cada escrevente em sua relação com a escrita o faz construir uma representação muito particular desse objeto, a qual acaba por refletir-se na sua produção escrita. No caso de G1, podemos destacar dois fatores, intimamente relacionados: o fato de ter sofrido duas reprovações na primeira série do ensino fundamental e o quanto isso assume uma conotação negativa em uma sociedade em que se constata a existência do “império da escrita” (CORRÊA, 2004: xii). Considerando-se esses dois aspectos, não é difícil supor que a atividade de escrever suscite em G1 alguma insegurança, o que, nesse caso, supomos estar associado também ao pouco volume de escrita verificado na maior parte dos textos que ela produziu, somado à presença do que podemos chamar de um modo de expressão marcado pela objetividade,

traço que cuidaremos de tornar mais evidente à medida que avançarmos em nossa análise.

A fim de colocar em destaque ainda a relação entre estilo e gênero discursivo, apresentamos a seguir a Produção 4. Trata-se dos textos e de suas respectivas reescritas que G1 e G2 produziram quando da solicitação para que escrevessem uma receita. Trata-se de um gênero instrucional por meio do qual o locutor demonstra a intenção de descrever os passos que devem ser seguidos para que o leitor consiga elaborar um determinado produto.

A atividade de produção foi realizada na casa da interlocutora a partir de uma situação vivenciada com as gêmeas durante o momento em que lanchavam. Depois de solicitar que G1 lesse a receita de um bolo no rótulo de um produto, a interlocutora indagou às meninas se não poderiam ensinar-lhe alguma receita que fosse do conhecimento delas. A resposta, como esperado, foi positiva. Em sintonia com a situação comunicativa que estavam experienciando, a receita escolhida foi a de um suco.

#### Produção 4

Texto G1 – 2ª série [casa – ambientes separados – 25/10/04]

<p>Modo de Fazer Suco</p> <p>pega o pacotinho do suco coloca na jarra e coloca água e bate. e coloca na geladeira para ficar gelado este ponto.</p>	
25/10/04	
REESCRITA	
<p>Suco</p> <p>1 ingredientes</p> <p>um pacote de suco</p> <p>uma jarra de água</p>	
<p>2. Modo de Preparo</p> <p>pega o pacote de suco e coloca na jarra com água.</p> <p>Mistura bem e coloca na geladeira para ficar gelado</p>	

Texto G2 – 4ª série [casa – ambientes separados – 25/10/04]

<p><i>Suco de Amorinho</i></p>
<p><i>Ingredientes: Amorinho lavada e leite</i></p>
<p><i>Como preparar: Bata os Amornhos com leite no liquidificador. Pronto está feito o seu suco para sua manhã</i></p>
<p><i>Data: 25/10/2004</i></p>

O gênero *receita* pode ser encontrado facilmente em materiais escritos que circulam em ambientes diversos e aparece inserido em práticas comunicativas variadas, inclusive orais, como no caso de programas de TV. É natural, assim, que as crianças adquiram um certo conhecimento das características temáticas, composicionais e estilísticas desse gênero, mesmo antes de serem inseridas na escola em uma situação que lhes exija a criação ou a reprodução de uma receita.

G1 e G2 conseguiram produzir o texto solicitado, porém é inegável que G2 demonstra maior domínio sobre os elementos que caracterizam o modelo padrão daquele gênero, e parece ter consciência disso, uma vez que resolve não fazer a reescrita. O seu texto apresenta o título da receita e os subtítulos (ingredientes e modo de preparo), enquanto que, na produção de G1, esses elementos só vão aparecer integralmente na reescrita, por orientação da interlocutora, que, preocupada em adequar o texto da menina com aquele padrão, chama a atenção dela novamente para o rótulo que havia lido. Na verdade, a interlocução com G1 parece ser puramente pedagógica. Atentemos para o fato de que G1 demonstra saber fazer um suco ao escrever a primeira versão de seu texto, mas, para adequá-lo a um modelo formal que a interlocutora tem em mente, ela o reescreve, porém não sem fazer seu texto perder em expressividade.

Embora o gênero *receita* circule no meio letrado em que vivem G1 e G2, a apropriação dele ocorre em níveis diferentes quando comparados os textos das

gêmeas. Podemos levantar a hipótese de que alguns dos fatores de decisiva importância para que tal diferença se apresente, sejam o grau de exposição dessas crianças a esse gênero na escola, o interesse que materiais de escrita possam despertar em uma e outra, bem como a representação que cada qual faz da escrita ou do jogo discursivo instaurado em circunstâncias de aprendizagem escolar como aquela em que os textos foram produzidos.

O fato de G2 estar dois anos à frente de G1 na escola representa, dentre outros aspectos, um maior contato, ou uma experiência mais vasta, com os diferentes usos da escrita, resultando em um maior domínio dos gêneros que circulam socialmente, mesmo se pensarmos naqueles que provavelmente não sejam solicitados com frequência em contexto escolar, como pensamos ser o caso da receita, em comparação, por exemplo, com a narrativa. Entendemos, assim, que G1, antes de ser vista como incapaz de produzir sem ajuda tal gênero de acordo com dado modelo, revelaria aqui a consequência de ter sido privada (em função das duas repetências) de explorar em maior medida suas possibilidades como leitora e produtora de textos, no esforço da escola em primeiro adequar sua escrita a um certo padrão, focando então seu interesse no nível que ainda não alcançara, ao invés de buscar perceber aquele a que poderia com certeza chegar. Assim, devemos observar que, muito embora G1 ainda não domine completamente a correspondência entre fonemas e grafemas e as convenções da escrita, seus textos, em comparação com os de G2, não apresentam uma diferença tão significativa que nos faça tomá-los como inadequados. Acrescentemos, ainda, que ela oferece respostas satisfatórias às propostas da interlocutora, considerando-se que, como afirma Gomes-Santos (2003), diferentes contextos enunciativos podem resultar em modos diferentes de enunciar um mesmo gênero, que não implica, assim, a obrigatoriedade de seguir-se uma forma fixa.

A análise do texto de G2 parece-nos dar um indicativo da idéia de que, como defende Bakhtin (2000), o conhecimento do gênero permite ao escrevente manipular a linguagem, explorando-lhe os vários recursos, de acordo com o seu objetivo em um determinado momento interlocutivo. O gênero *receita* normalmente exige que os verbos sejam usados no modo imperativo, em concordância com o objetivo do locutor de ensinar um procedimento a alguém. Esse aspecto corresponderia a um dos traços que constituem o estilo do gênero, assim como a presença de título e

subtítulo. Ultrapassando esse modelo, G2, no trecho final de sua receita, traz para a sua escrita a dialogia com o já falado (CORRÊA, 2004: 11) ao se reportar ao discurso que caracteriza as receitas ensinadas nos meios televisivos. Fica claro em seu texto que ela se volta a um interlocutor virtual e consegue supor a finalidade do que está produzindo (a quem poderia interessar aquele tipo de receita e quando ela seria consumida), clareza que determina não só o estilo e a composição do gênero, como também um modo pessoal de construí-lo, marcando o lugar desse “outro” com o qual constitui seu discurso (*Pronto está feito o seu suco para sua manhã.*).

Quanto ao texto de G1, vemos o movimento contrário, em direção ao (aparente) apagamento da heterogeneidade. São as formas verbais que seleciona (*pega, coloca, mistura*), por estar oculto o sujeito (*você*), as responsáveis por essa impressão. Entendemos, no entanto, que o uso dessa pessoa gramatical, na verdade, reproduz um uso próprio da oralidade, em que o interlocutor está implicado na situação enunciativa, à semelhança do que ocorreu no texto em que empregou o sintagma *da gente* (Produção 3). Os dois casos poderiam então representar uma combinação de gesto e voz característica da linguagem verbal oral. Ocorre que o interlocutor posto em evidência no caso da receita corresponde ao interlocutor da situação concreta em que produziu o texto, isto é, a investigadora. Esse modo de enunciar, se comparado ao de G2, em geral assume menor prestígio na escola, porque mais distante do padrão de escrita institucionalizado, o qual não considera o *modo heterogêneo de constituição da escrita* (CORRÊA, 2004), que a torna plasmada à oralidade. A transposição do modo característico de constituição da fala para a escrita e um modo objetivo de escrever parecem se constituir, assim, em tendências no modo de escrever de G1.

Com o objetivo de examinar mais atentamente a pertinência do conceito de *circulação dialógica pelos gêneros* (GOMES-SANTOS, 2003) no que se refere às produções das gêmeas, apresentamos na sequência a Produção 5, que G1 e G2 elaboraram ao serem solicitadas a recontar uma fábula lida pela interlocutora, com a possibilidade de fazê-lo contando uma outra versão da história.

# Produção 5

Texto G1 - 2ª série [junto com G2 - casa - 30/06/04]

TEXTO - G1 - 2ª série [junto com G2 - casa]

REESCRITA

A cigarra e a formiga  
No verão ~~se conta~~  
na e as formigas ~~trabalhavam~~  
trabalhavam.

No inverno a cigarra  
ficou com frio e pediu  
para as formigas ~~ela~~  
dava-lhe a comida e abrigo para  
elas.  
formiga não deu  
e ela ficou no frio.

A cigarra e a formiga  
No verão a cigarra  
cantava e as formigas  
trabalhavam.

No inverno a cigarra  
ficou com frio e pediu  
comida e abrigo para  
elas.

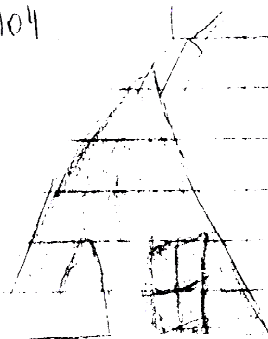
falaram que não podiam  
que a cigarra ~~ficava~~  
cantando.

Ela ficou no frio.

[11]

30/06/04

30/06/04



Texto G2 – 4ª série [junto com G1 – casa – 30/06/04]

A cigarras e os formigas

Era uma vez um formigueiro que no verão as formigas estavam trabalhando colhendo comida para o inverno. No dia seguinte uma cigarra chegou falando:

— Estou sem casa / posso passar o inverno aqui com vocês. perguntou a dona cigarra. as formigas disseram: não, então elas continuaram a trabalhar e a dona cigarra contou. Em quanto as formigas trabalhavam ela estava lá contando. Num certo dia de manhã um frio as formigas começaram a colher comida para a cigarra comer expulsaram a cigarra do formigueiro e ela passou frio e fome.

MORAL: nunca devemos se opor aos outros nós vamos cair do cavalo.

B2 30/06/04

REESCRITA

A cigarras e os Formigas

As formigas estavam trabalhando e guardando comida para a chegada do inverno.

A cigarra não ficava satisfeita e não trabalhava. Chegou o inverno e a cigarra falou:

— Estou sem casa / posso passar o inverno aqui com vocês. As formigas disseram não porque enquanto nós trabalhamos, você não ficava contando.

Ela passou frio e fome.

MORAL: nunca devemos se opor aos outros nós vamos cair do cavalo.

B2 30/06/04

Segundo Gomes-Santos (2003), os sujeitos, na sua história de circulação social pelos diferentes gêneros, em razão da dialogia que caracteriza o processo de interlocução, não se limitam a reproduzir os gêneros em sua forma modelar. Antes o que ocorre, é um processo de reinterpretação, e não de reprodução. Assim, “Embora estejam sistematicamente associados a determinadas formas, os gêneros discursivos, por sua constituição sócio-histórica, adquirem uma dinâmica que, em termos bakhtinianos, é sempre dialógica: a sistematicidade que engendram é portanto, sempre flexível. Uma tal flexibilidade decorre, dentre outras motivações, do lugar particular de enunciação do gênero” (GOMES-SANTOS, 2003: 171).

A atividade de recontar histórias então pode suscitar a expectativa de reprodução literal da narrativa ouvida pelo escrevente ou a de produção de uma paráfrase do texto original. Porém, o autor propõe um outro olhar para essa atividade:



Pensando essa questão de um outro modo, poderíamos considerar que o ‘recontar histórias’ constitui-se não como uma atividade de representação automática de um já-dito, mas como representação daquilo que os escreventes supõem como já-dito, ou seja, quando recontamos uma história, estamos recontando a memória da leitura que fizemos do texto que serviu de pretexto para a atividade. (GOMES-SANTOS, 2000: 418)

Embora G1 e G2 já tenham uma história de circulação por esse gênero na escola, conforme informações recolhidas pela interlocutora, o texto de G2 supõe o fato de que teve maior contato prévio com fábulas em eventos escolares de leitura e produção textual. Com efeito, seu texto se aproxima bastante do texto lido em virtude de poder ser definido como, conforme explica Corrêa<sup>27</sup>, citado por Gomes-Santos (2003: 171), “uma tentativa mais referenciadora de registro de uma certa ‘fala escriturizada’ (aquela que, ritualizada, permanece no tempo)”. Com isso, não estamos postulando que, por essa razão, seu texto seja “melhor” do que o de G1, mas que isso pode indiciar um modo de representação da escrita cujo padrão talvez seja perseguido no contexto escolar porque associado a um modelo de qualidade.

Assim, podemos perceber que G1 e G2 apresentam modos de dialogia diferentes com a fábula lida, não sendo, pois, os mesmos aspectos que ganham saliência na tarefa de recontá-la. No caso de G1, sua atenção parece ter se dirigido à seqüência dos fatos que compõem a narrativa, a qual, uma vez presente em seu texto, representaria o cumprimento da tarefa. Notemos, ainda, que a versão que ela conta, a mesma contada por G2 na reescrita, pode ser considerada uma versão sintetizada da história que lhes foi lida. Isso pode indiciar, em relação à G1, em consonância com o fato de que ela se ateve estritamente ao essencial ao recontar a fábula, um modo particular de representação da escrita, tomado como espaço de produção em que melhor é predominar a síntese, a objetividade.

Quanto à G2, ela fixa sua atenção naqueles aspectos que se destacam como característicos das narrativas de tradição oral/letrada, como os marcadores de circunstancialização temporal (*era uma vez; no dia seguinte; então; enquanto; num certo dia de manhã bem fria*) e a referência explícita à moral da história. Nesse momento, à semelhança do que se encontra no texto lido pela interlocutora, G2 emprega a primeira pessoa do plural (*MORAL: nunca devemos se aproveitar dos outros nós vamos cair do cavalo*), numa demonstração de que entende a função

---

<sup>27</sup> CORRÊA, M. L. G. I *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas, 1997. Tese de doutorado em lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp.

pedagógica desse enunciado ao extrair da fábula uma lição que pode ser aplicada aos homens, e não aos animais, ressaltando o fato de que esse gênero traduz experiências comuns a todas as pessoas. É nesse ponto que pensamos poder estar localizado um claro indício do modo particular de G2 de representar esse gênero. Trata-se de um texto em que a intenção predominante é transmitir um aprendizado que possa ser entendido por todos, de certa forma tornando mais acessível a compreensão da mensagem da fábula, em que a realidade dos homens é travestida de uma ficção vivida por animais. É talvez por essa razão que G2, ao recontar a moral, tenha se utilizado de uma expressão popular (*cair do cavalo*), que, apesar de ser linguagem conotativa, é de fácil entendimento porque largamente conhecida e empregada, servindo muito bem à tradução do significado da consequência infeliz sofrida pela cigarra em decorrência de sua má conduta. Para G2, em uma fábula tem caráter proeminente sua condição de gênero didático popular, que como tal deve tornar evidente o seu ensinamento, numa linguagem que se aproxime da linguagem usada no cotidiano das pessoas para que possa atingi-las, o que nos remete à perspectiva de Possenti (2001a) ao postular que o sujeito faz escolhas lingüísticas levando em consideração o efeito que pretende causar.

Ao produzirem outro gênero, *regras de jogo*, as gêmeas precisaram descrever as ações que devem regular o comportamento dos jogadores quando brincam com o jogo da memória. A Produção 6 surgiu como resultado da solicitação da interlocutora para que G1 e G2 explicassem por escrito as regras do jogo que elas três tinham acabado de jogar.

## Produção 6

Texto G1 – 2ª série [junto com G2 – casa – 05/04/04]<sup>28</sup>

O jogo da memória

Eu, a G2 e a Lucimara jogamos o jogo da memória. É assim: coloca as pecinhas viradas para baixo. Cada jogador vira duas figuras e se for diferente vira de novo e se for igual marca ponto. Ganha. Eu fiz 20 pontos, G2 fez 10, e a Lucimara fez 2 pontos.

G1  
5104104

REESCRITA

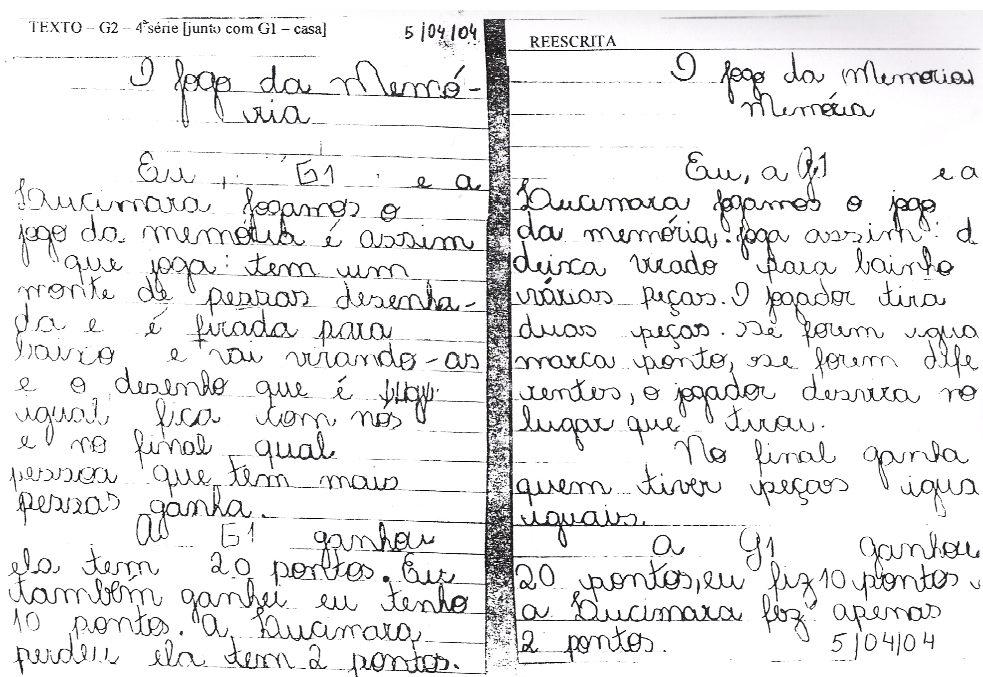
O jogo da memória

Eu, G2 e a Lucimara. É assim: coloca as pecinhas viradas para baixo. Cada jogador vira duas figuras e se for diferente vira de novo e se for igual marca ponto. Eu fiz 20 pontos, a G2 fez 10 e a Lucimara fez 2 pontos.

G1  
5104104

<sup>28</sup> O jogo da memória. Eu, a G2 e a Lucimara jogamos o jogo da memória. É assim: coloca as pecinhas viradas para baixo. Cada jogador vira duas figuras e se for diferente vira de novo e se for igual marca ponto. Ganha. Eu fiz 20 pontos, G2 fez 10, e a Lucimara fez 2 pontos.

Texto G2 – 4ª série [junto com G1 – casa – 05/04/04]



Considerando somente a primeira versão de cada texto, o que podemos perceber é a maior clareza obtida por G1 na explicação das instruções. Com efeito, ela consegue ser mais objetiva ao descrever os passos a serem seguidos, enquanto G2, ao tentar ser mais analítica na descrição, acaba por apresentar instruções que são mais confusas do que esclarecedoras. Tanto é assim que a versão reescrita de G1 assemelha-se muito à versão original, e a de G2, na verdade, configura-se como um novo texto, que, inclusive, chega a aproximar-se da versão de G1.

Entendemos que esse caso pode demonstrar que G2 teve maior circulação pelos gêneros que são privilegiados na escola, como a fábula. Além disso, ela parece já ter assimilado uma concepção de escrita segundo a qual essa modalidade da língua se caracteriza por apresentar um predomínio da análise, e não da síntese, como ocorre na oralidade, no sentido de que, na escrita, devemos registrar várias informações que normalmente na fala suprimimos para evitar redundâncias devido à implicação dos interlocutores no contexto de enunciação. É esse modo de lidar com a escrita que a leva a construir na Produção 6 um texto inadequado do ponto de vista da clareza, da objetividade e da relevância das informações.

O que desfavoreceu o desempenho de G2 é o que favoreceu o de G1. De fato, G1 demonstrou maior competência ao produzir o texto, e isso porque se trata de um gênero pelo qual circula naturalmente, e não apenas em situações de aprendizagem escolar. Assim, como fez em outras produções, registrou suas idéias como se tivesse que fazê-lo oralmente, sem precisar atentar para o modo de constituição da escrita que a escola privilegia. O modo objetivo como costuma escrever e a transposição para a escrita de um modo de dizer que se aproxima da fala facilitaram-lhe a construção de um texto mais adequado ao gênero *regras de jogo*.

Na Produção 7, apresentada a seguir, foi proposto à G1 e à G2 que produzissem um relato escrevendo sobre o que faziam no contexto de um projeto do qual as duas participavam no período contrário ao da escola e que se chamava *Projeto Nossas Meninas*. Por sugestão da interlocutora, elas deveriam incluir no seu relato uma explicação para o nome do projeto.

### Produção 7

Texto G1 – 1ª série [junto com G2 – escola – fora das salas de aula – 24/10/03]

por porque o nome é meninas  
porque lares tem meninas e o nome  
fara teatro fara croche fara brincade-  
ra.

24/10/03

REESCRITA

O Projeto meninas recebe este  
nome porque lá vai meninas.  
a professora ensina a fazer  
teatro, croche, a e tem brincadeira e tam-  
bém brincar.

24/10/03

Texto G2 – 3ª série [junto com G1 – escola – fora das salas de aula – 24/10/03]

O que G1 escreveu	REESCRITA
<p>Dá no Projeto "nossas Meninas" nós aprendemos muitas coisas. nós aprende fazer o lufico, tuico, croche, boluco de palha etc.</p> <p>- Dá <del>nos</del> ganha presente, vamos em festas, chácara e muito legal.</p> <p>Nós tomamos banho, almoçamos. Porque o nome é Projeto "nossas Meninas"? Por que lá só tem menina.</p>	<p>Projeto "nossas Meninas"</p> <p>Dá na casa Projeto "nossas Meninas" eu vou todos os dias pela manhã nós aprendemos a fazer lufico, tuico, croche e boluco de palha com a professora Claudete.</p> <p>As meninas ganham presentes, vamos em festas, e chácara passar o dia brincando.</p> <p>Na casa Projeto "nossas Meninas" nós (também) tomamos banho e almoçamos.</p> <p>Por que o nome Projeto "nossas Meninas"?</p> <p>Porque na escola só vai meninas.</p>
24110103	24110103

Fica claro que G1 coloca como foco central de seu texto responder à pergunta lançada pela interlocutora, cuja intenção era instigar a reflexão das alunas sobre o tema. Porém, na verdade, G1 prende-se a esse mote e o que acrescenta depois resulta como complemento dessa informação inicial. Essa estratégia acaba confirmando alguns aspectos já comentados a propósito de outras produções de G1. O primeiro que nos chama a atenção é a diferença entre os dois textos quanto à concepção de texto escrito. G1 escreve como se simplesmente respondesse a uma pergunta, cumprindo uma tarefa, sem atentar para o que seria um texto caracterizado como um relato escrito. Por isso, ela inicia seu texto com a pergunta seguida da resposta, sem contextualizar o leitor a respeito do tema de seu texto, que assim corresponde muito mais à reprodução de sua fala se tivesse que explicar oralmente à interlocutora o que era o tal projeto, situação em que ficariam dispensadas algumas informações contextuais cuja não-explicitação na escrita prejudica a coerência do texto. Na verdade, para G1, o "outro" para quem ela

escreve é a interlocutora, que, estando ali presente, sabe do que ela está tratando, dispensando-se, pois, outros elementos. Acrescentemos que é o contexto em que se deu a produção do texto que a levou à opção por esse modo de escrever. Talvez, se fossem outras as condições, G1 tivesse feito outras escolhas. Na reescrita, com a ajuda da interlocutora, G1 reorganiza seu texto de modo a acrescentar-lhe os dados que faltavam para permitir melhor compreensão por parte do leitor dos referentes empregados na primeira versão (*O Projeto meninas, este nome e a professora*).

Além disso, ao contrário do que se espera de um relato sobre uma atividade que faz parte de sua vivência pessoal, G1 trata o tema com certo distanciamento – ela não faz uso da primeira pessoa, não se inclui nas ações sobre as quais está contando. Talvez esse modo de olhar para o tema possa servir ao entendimento do porquê tem tão pouco para contar, limitando-se provavelmente ao que considera essencial. Relembramos nossa hipótese a respeito da representação de escrita que G1 parece ter construído para si, distanciando esse objeto de seu querer dizer. Podemos considerar a possibilidade de que a escola a tenha ajudado a formar uma consciência sobre a não-adequação de sua escrita, sobre sua “deficiência”, deixando-a, conscientemente ou não, insegura para arriscar-se a escrever mais, ou mesmo desgostosa em relação a essa atividade. Entendemos que deve ser pensada também a hipótese de que na escola a escrita nunca tenha sido oferecida a ela como um espaço para dar lugar à sua expressividade. Nesse caso, ao escrever, podemos supor que se utiliza de estratégias que vão ao encontro da concepção de escrita que lhe foi apresentada.

Quanto ao texto de G2, destaca-se uma clara diferença entre o modo como o configura e o modo visto na produção de G1. Existe uma independência maior em relação ao contexto concreto da enunciação, embora G2 tenha usado referentes textuais que necessitariam de adequação, como é o caso do dêitico *lá* (trata-se de um lugar que não é a escola onde elas estavam no momento de produção do texto) e do pronome *nós* (refere-se a ela e à sua irmã ou a todas as meninas?), apresentando na escrita a implicação característica da fala. Também como G1, ao final do texto, G2 se reporta à pergunta lançada pela interlocutora, destacando a intervenção que se faz presente no texto que tinha formulado até então; ocorre uma ruptura com a estrutura que vinha construindo, numa demonstração de que se trata de um dizer que não atende ao seu “querer-dizer” e que se traduz como uma outra

voz. Com efeito, o trecho que antecede se constitui num relato de fatos que dizem respeito a experiências que são suas, que fazem sentido para ela, por isso a escolha do uso da primeira pessoa do plural. Novamente aqui, G2 mostra ver na escrita um modo de expressão pessoal, que assim se justifica e encontra funcionalidade. É por essa razão ainda que na primeira versão ela se utiliza da expressão *muito legal* (eliminada na reescrita, quando recebe algumas orientações da interlocutora e acaba acrescentando informações ao texto original, como o nome da professora) numa referência à sua impressão pessoal sobre o projeto como meio de enfatizar para o leitor o quanto aquilo que vivencia nas situações relatadas é benéfico para ela. Relembrando Possenti (2001a), entendemos que tanto essa expressão (pela força expressiva que tem usualmente na oralidade para comunicar satisfação) quanto o uso da primeira pessoa se constituem em recursos julgados apropriados por G2 para comunicar o bem-estar que o projeto lhe causa.

No tocante ao trabalho de G1 e G2 na busca pela adequação dos recursos lingüísticos, tanto ao gênero em questão quanto ao interesse em atingir determinado efeito de sentido, destacam-se especialmente os textos poéticos. Tais textos foram elaborados por solicitação da interlocutora num período do ano que precedia a comemoração do Dia das Mães, quando a escola se ocupava com várias atividades cuja temática era essa data. Antecedendo a produção escrita a leitura de poemas realizada pelas próprias meninas, bem como a explicação por parte da interlocutora da estrutura composicional característica de um poema, o que já havia sido objeto de estudo na escola. É relevante ainda, nesse caso, a presença freqüente nessa instituição, notadamente nas séries iniciais, de atividades envolvendo a poesia, garantindo, por isso, significativa circulação dos alunos por esse gênero. Destacamos a seguir a Produção 8, em que G2 elaborou um segundo poema enquanto G1 fazia a reescrita do primeiro.



## Produção 8

Texto G1 – 2ª série [junto com G2 – casa – 08/05/04]

Mãe  
 nós tem uma estrela  
 desta e esta estrela agos fazes  
 sol e a gaus não consegue  
 e esta estrela é você. Mãe.  
 815104  
 REESCRITA

Mãe  
 Nós temos uma estrela. Desta estrela  
 alguns fazem um sol, alguns não  
 conseguem.  
 Mãe é esta estrela é você.  
 815104

Texto G2 – 4ª série [junto com G1 – casa – 08/05/04]

Mamãe... (Mamãe)  
 (X) seu olho brilha  
 igual vaga-lume  
 seu coração é igual  
 um cobertor quente  
 Mãe seu amor deixa  
 eu sua filha ~~amo~~ amando  
 mais ainda! 815104  
 TEXTO 2 - G2  
 Mãe você é ~~um~~ impor-  
 tante para mim porque?  
 você me dá tudo o que  
 eu quero eu te amo muito  
 você me aguentou eu e  
 minhas irmãs 9 meses.  
 815104

Duas características se destacam no texto de G1 e no primeiro texto de G2 que indiciam a sua história de circulação por esse gênero: o emprego de uma linguagem conotativa e a opção pelo verso. Certamente esses dois aspectos também apontam para a relação dialógica estabelecida entre essas produções e os poemas lidos antes, tomados, assim, como modelos desse gênero. Vale ressaltar que o modo de iniciar o texto com o uso de um vocativo (*Mãe, Mamãe... Marlene*), no caso do poema de G1, acaba gerando a expectativa do leitor para a leitura de um cartão. Isso talvez se deva ao fato de que, se o objetivo do locutor é produzir uma mensagem para homenagear alguém, o mais usual é a produção de um cartão, do qual pode fazer parte um poema. Poderíamos afirmar que o uso das metáforas aponta para um certo modo de representação do gênero *poema*. Porém, provavelmente em razão de o tema proposto remeter a atividades desenvolvidas em sala de aula, o gênero resultante nos dois casos seja um híbrido de *poema* e *cartão*.

Em relação ao texto de G1, devemos observar primeiramente que ela faz uma colagem de um poema de Helena Kolody<sup>29</sup>. Parece-nos que G1 sabe que deve empregar um tipo de linguagem diverso daquele que ordinariamente usa e, para fazê-lo, ela opta por reproduzir um texto que já conhecia, adequando-o ao tema proposto. Entendemos que isso demonstra a preocupação predominante de G1 em cumprir a tarefa que lhe foi colocada. Nesse caso, a reprodução de um modelo parece ser o melhor modo de atingir esse objetivo.

Também G2, no primeiro texto, com o emprego da linguagem metafórica, demonstra conhecer as características que distinguem um poema de outro gênero textual. Podemos supor mesmo que o uso das duas comparações (segundo e terceiro versos) indicia a dialogia com os textos lidos imediatamente antes da produção ou em contexto escolar, ou ainda a dialogia com o modelo de linguagem poética que em geral circula socialmente. É somente no último verso que G2 foge a essa estrutura e inclui um dizer mais próprio e por isso menos convencional. Daí talvez o porquê de se valer, como fez em outros textos, da primeira pessoa e de se identificar (*eu sua filha*). Esses aspectos, associados ao pleonismo com a função estilística de realçar a idéia de superabundância de amor (*seu amor... amando mais*

<sup>29</sup> Trata-se do seguinte poema: “Deus dá a todos uma estrela./Alguns fazem dela um Sol./Outros nem conseguem vê-la.” Esse poema não tinha sido lido pela interlocutora no contexto daquela atividade. Muito provavelmente, como nos informou a interlocutora, G1 ficou conhecendo esse poema na escola ou em algum material escrito a que teve acesso em casa.

*ainda!)* e ao emprego do ponto de exclamação, conferem ao poema certamente grande expressividade.

Quanto ao segundo texto de G2, fica evidente a preocupação dela em atender à solicitação da interlocutora para que produzisse um poema em que respondesse à pergunta “Por que sua mãe é importante?”. Ocorre que a produção de G2 se constitui em uma réplica em relação a essa questão, que como tal exige muito mais da capacidade de argumentar com o fim de convencer do que da capacidade de trabalhar com as palavras de modo a emocionar. Então, se muda o efeito pretendido, mudam os recursos empregados (POSSENTI, 2001a). É em razão disso que esse segundo texto pouco se assemelha a um poema, parecendo antes um cartão endereçado à mãe com o objetivo de homenageá-la e, nesse caso, a dialogia poderia ter se dado com os materiais que as gêmeas estavam produzindo na escola nessa ocasião em virtude da proximidade do Dia das Mães.

O fato que mais nos chama a atenção reside no abandono completo dos dois aspectos que identificaram o primeiro texto de G2 e o texto de G1 com o gênero *poema* – a conotação e a construção de versos. Podemos afirmar que, no segundo texto, G2 toma como mais proeminente na proposta da interlocutora a pergunta que lhe sugere a busca por motivos para justificar seu amor pela mãe, distanciando-a do campo da emoção e impondo-lhe racionalizar o tema, que, enfocado sob o aspecto ressaltado pela interlocutora, acaba sendo tratado sob o efeito da voz desse “outro”, e não de G2.

A Produção 9, apresentada a seguir, à semelhança do que aconteceu com a Produção 8, foi realizada a propósito da proximidade com uma data comemorativa – o Dia dos Pais –, tema que serviu também como mote para atividades escolares. A proposta exigia que as gêmeas fizessem uma carta endereçada ao pai.

## Produção 9

Texto G1 – 1ª série [junto com G2 – escola – fora das salas de aula – 06/08/03]<sup>30</sup>

Papai JORGE DO NASCIMENTO Te amo [G1]  
 TE AMO E TE ADORO. E GOSTO DE  
 VOCÊ.  
 VOCÊ É 10. VOCÊ É 10.00.  
 GOSTO DE VOCÊ PO QUE TE AMO.  
 BEIJO E ABASO DE: G1  
 PARA: JORGE. 6108103

REESCRITA

ELE VIAJA DE CAMINHÃO. LIMPA  
 A CASA, E ÀS VEZES ELE FAZ COMIDA. O PAI ARRUMA  
 A QUANDO APARELHO E STRAHA G1  
 6108103

Texto G2 – 3ª série [junto com G1 – escola – fora das salas de aula – 06/08/03]

Papai Manoel Jorge do Nascimento  
 Eu quero te dar parabéns para você pai eu e nossa família  
 te ~~adoro~~ adoramos e te amamos. feliz dia dos pais felicidades  
 que você seja feliz para você. Paz, amor, alegria, felicidade.  
 Pai você é de (E) mais felis. dia dos pais.  
 B2  
 6108103

REESCRITA

Papai Manoel Jorge do Nascimento  
 Eu quero te dar parabéns. Eu e nossa família te  
 adoramos. Feliz dia dos pais felicidades. Te de seja para você. Paz,  
 amor, alegria. B2  
 6108103

<sup>30</sup> Ele viaja de caminhão. Limpa a casa, e às vezes ele faz comida. O pai arruma a [TV] quando o aparelho estraga.

A interlocutora não forneceu de antemão nenhum exemplar de carta que pudesse servir de modelo para elas, a fim de verificar qual o conhecimento que tinham sobre esse gênero. Ambas as gêmeas deixam entrever que já possuíam uma história de circulação por esse gênero (carta pessoal), que oferece grande liberdade temática, composicional e estilística ao locutor e pode ser enquadrado entre os gêneros em que predominam a informalidade e a espontaneidade, estando relacionados a atividades do cotidiano, não elaboradas. São essas características que orientam a opção de Bakhtin (2000) em incluir a carta pessoal entre os gêneros primários.

Tanto o texto de G1 quanto o texto de G2 apontam a dialogia com o gênero que as meninas haviam produzido na escola naquela época – o cartão de homenagem aos pais. No caso de G1, podemos perceber que ela demonstra estabelecer uma identificação quase total entre carta e cartão, uma vez que é difícil determinar em seu texto quais dizeres poderiam ser encontrados exclusivamente em um ou outro desses gêneros. Inclusive a fórmula típica de fechamento que ela usa (*de: G1 – para: Jorge*) poderia ser empregada no envelope de qualquer gênero epistolar.

Essa dificuldade não pode ser atribuída à falta de conhecimento por parte de G1. Ao contrário, entendemos que longas cartas em que o remetente expressa opiniões e sentimentos à moda de confissão estão em franco processo de obsolescência, face à agilidade e à praticidade dos gêneros digitais. Por outro lado, podemos pensar que os cartões desempenham muito bem essa função, constituindo-se como um gênero híbrido e mais usual hoje do que aquele modelo de carta. Assim, G1 demonstra em seu texto a percepção de que nessa proposta o que importa mesmo é expressar seus sentimentos pelo pai numa demonstração do quanto a relação entre eles é próxima, razão pela qual seu texto é construído pela utilização do recurso da repetibilidade da idéia que revela a intensidade de seu amor (*te amo te adoro e gosto de você; gostoi de você po que te amo*). É isso o que faz também G2 (*eu e nossa família te adoramos e te amamos; feliz dia dos pais; felis dias dos pais*). Do mesmo modo se justifica o emprego das expressões clichês que G1 (*você é 10 você é 1000*) e G2 (*Pai você é de mais*) retiram dos discursos que com frequência circulam entre crianças e jovens ao se reportarem a alguém de quem gostam. Trata-se de usos que, embora pertencentes ao domínio do senso

comum, representam dizeres legítimos dessas meninas, investidos de sua carga de expressividade naquele evento de escrita.

Nos textos de ambas, está ausente a referência a local e data, aspectos em geral presentes em cartas, mas dispensáveis, tendo-se em conta o propósito principal estipulado pela interlocutora, que era fazer uma homenagem ao pai em função daquela data festiva. No caso de G2 especificamente, o fato de “anunciar” que quer parabenizar o pai parece indiciar a diferença que ela vê entre o modo de constituir uma carta e o modo de compor um cartão. De qualquer forma, também é difícil distinguir o que em seu texto poderia pertencer exclusivamente a um ou a outro gênero, o que vai ao encontro da percepção de que não é possível estabelecer limites rígidos entre os gêneros, dada a circularidade dialógica dos usuários da língua por eles, num mecanismo que não é só de reprodução, mas, sim, de reconstrução (GOMES-SANTOS, 2000).

A despeito de assim ser, a interlocutora tomou o primeiro texto de G1 como uma reprodução do modelo de cartão que as meninas haviam produzido na escola e solicitou que ela escrevesse um novo texto em que mostrasse por que o pai era importante para ela. Parece-nos que existiu aí um confronto entre o modelo de carta já incorporado de um interlocutor adulto letrado e o modelo em construção de uma criança em fase de aquisição da escrita. A preocupação maior da interlocutora residiu na temática e no estilo desenvolvidos na primeira versão do texto de G1, tidos como inapropriados para uma carta, embora a mesma ressalva não tenha sido feita em relação ao texto de G2, em detrimento do fato de, como afirmamos anteriormente, os textos de ambas as meninas serem muito semelhantes e representarem, por isso mesmo, imaginários muito próximos no que se refere ao modo de constituição do gênero *carta pessoal*.

Nessa atividade ganha destaque o resultado dessa intervenção no texto de G1, que na reescrita produziu unicamente uma resposta ao anseio da interlocutora. É por isso que podemos afirmar que o texto de G1 nessa segunda tentativa só resulta inadequado se não for levada em consideração a dialogia com a explicação da interlocutora, quando acaba por descaracterizar completamente seu texto – trata-se de um novo texto, e não de uma reescrita – e produzir uma descrição das atividades do pai que não têm significação porque descontextualizada, sem outro propósito que não seja responder à solicitação desse outro, que passa a ocupar o

lugar de interlocutor único. Parece estar ausente a expressividade que decorre do atendimento ao “querer-dizer” do locutor (BAKHTIN, 2000). Embora a primeira versão deva ter muito de reprodução de uma atividade já desempenhada na escola, haja vista inclusive apresentar pouquíssimas inadequações ortográficas, trata-se de um discurso com a legitimidade de quem vai ao encontro de seu dizer e no qual se percebe o trabalho do sujeito em escolher os recursos mais apropriados para atingir um certo fim.

## 7.2 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO ESTILO INDIVIDUAL

Antes de passarmos ao exame de outras produções das gêmeas, convém destacar alguns aspectos que possam contribuir para a compreensão do modo bakhtiniano de conceber estilo e, inclusive, para esclarecer alguns pontos enfocados em nossas análises. Como comentamos no capítulo 6, Bakhtin (1976; 2000) propõe uma concepção dialógica de estilo, isto é, ele considera que a linguagem é atravessada por relações dialógicas – em um enunciado, cumpre observar como determinantes de sua composição as relações entre locutor e interlocutor, entre os enunciados já produzidos e o atual e entre este e os que a ele se seguirão. O estilo aparece então enredado nessas relações, do que se pode concluir que é na interlocução que ele se define.

É partindo desse pressuposto que julgamos fundamental ressaltar a condição de G1 e G2 de sujeitos marcados sócio-historicamente. Nesse sentido, ao tratarmos da produção textual dessas crianças, não podemos deixar de levar em consideração os fatores relacionados ao ambiente escolar, uma vez que é nele que se constituem as primeiras e mais marcantes relações do sujeito com a escrita. É nas relações sociais, sobremaneira influenciadas pela instituição escolar, que se formam as representações desse objeto, as quais revelam o sujeito ativo da linguagem, tomada como elemento em constituição.

O sujeito do discurso, assim, enuncia sempre de um lugar sócio-histórico, atravessado por relações sociais. Ao enunciar, ele imprime ao objeto julgamentos de valor, formulados a partir da convivência no seio dessas relações. O estilo não se define, pois, somente como a escolha dos recursos lingüístico-expressivos para

obter um determinado efeito de sentido. Uma tendência estilística deve ser definida, em termos bakhtinianos, como a posição do sujeito, em dado tempo e lugar, diante do ponto de vista de um outro sobre um objeto.

Esse ponto de vista pode ser demonstrado a partir do exame da Produção 10, realizada a partir da proposta feita pela interlocutora para que as gêmeas elaborassem um texto descrevendo um brinquedo de que gostavam. G1 escolheu descrever uma boneca, e G2, tendo declarado que não gostava de brinquedo, preferiu escrever sobre “pássaros”, justificando tal escolha ao dizer que gostava muito desses animais.

### Produção 10

Texto G1 – 2ª série [casa – ambientes separados – 19/10/04]

Polly	
ela é pequena e loira	as rapa
dela é de borracha	
	19/10/04
REESCRITA	
Polly	
Polly é uma pequena boneca.	
ela é loira as rapas dela	
são de borracha.	
	19/10/04



Texto G2 – 4ª série [casa – ambientes separados – 19/10/04]

Os pássaros

Os pássaros são aves que voam pelo nosso país. Vai dizer alguém nomes de espécie: coré, sabia, canário, etc.

Os pássaros são lindos eles voam pela natureza fazendo o mundo brilhar que pena alguém pássaros estão em extinção.

Vamos fazer a natureza ficar mais linda com os cantos dos pássaros.

19/10/04

G1 trata o tema com certo distanciamento, sem apresentar impressões de caráter mais pessoal, que distinguiriam sua descrição<sup>31</sup> da de outras que pudessem ser feitas sobre o mesmo objeto. Mesmo em relação às estruturas sintáticas empregadas, vemos que G1 não se arrisca: vale-se unicamente de sintagmas nominais, que se prestam a uma descrição objetiva e até incontestável. A despeito de ser essa composição característica do tipo textual descritivo, entendemos que G1 opta por não deixar um terreno que parece ser para ela o mais seguro: escrever pouco para errar pouco, dizer o essencial e cumprir a solicitação. O campo da escrita, marcado por incertezas e inadequações, não parece ser, assim, para G1, um campo que favoreça o registro de sua expressividade, o que pensamos ser o resultado de um imaginário que se formou pela insistência da escola em esperar ver na produção de G1 o padrão ideal de alfabetização, reprovando as inegáveis conquistas alcançadas pela aluna.

Devemos observar também que o evento de linguagem que envolveu a produção de todos os textos aqui analisados se caracteriza primordialmente como

<sup>31</sup> Em tempo: a descrição não consistiria em um gênero textual, mas, sim, em um tipo textual. Desse modo, um texto em sua materialidade empírica, regularmente, conteria mais do que um tipo textual (BONINI, 2005: 211). Entretanto, nossa atenção aqui não está concentrada nessa questão, limitando-nos à reprodução da atividade realizada pela interlocutora com as gêmeas.

um evento de ensino escolar, mesmo quando realizado fora da escola, além de existir a condição, no caso de G1, da necessidade de reforço escolar. Nesse contexto, o que temos, então, é uma aluna que, para escapar à terceira reprovação na mesma série, deve produzir textos com o objetivo de adequar-se aos padrões de escrita desejados pela escola para uma criança com sua idade. O provável interlocutor de seus textos é, dessa forma, sempre essa instituição, para a qual precisa demonstrar que domina os fundamentos necessários para receber a aprovação para a série seguinte. Entendemos que os textos de G1, em um ou outro ambiente, na maioria das vezes, são uma resposta aos anseios da escola, cuja norma tem que ser apreendida, independente do “querer-dizer” da aluna. E não poderia ser diferente com uma criança que se encaixa no quadro da “pedagogia da repetência” (RIBEIRO<sup>32</sup>, citado por MOYSÉS, 2001: 55).

Podemos deduzir que as experiências escolares acentuadamente negativas acabaram por traduzir-se na constituição de G1 como sujeito e como escrevente, determinando em alto grau a formação de seu estilo individual. Essa hipótese também nos leva a pensar que a influência escolar é muito mais atuante em seu caso do que no de sua irmã ou no de outras crianças que não conhecem a reprovação. Isso porque a maior dimensão dos obstáculos encontrados por G1 em sua trajetória escolar pode ter intensificado as relações que ela como escrevente “aprendeu” a estabelecer com o objeto *escrita* no ambiente da escola. Corroborando Bakhtin (1976), quando escrevemos, temos em vista um interlocutor, responsável em boa medida pelo conteúdo do nosso dizer e pelo modo como vamos expressá-lo; as marcas estilísticas estão, pois, essencialmente relacionadas à figura de nosso interlocutor. Se levarmos em conta, então, que G1 guarda uma grande preocupação com o seu desempenho na escrita no sentido de adequá-lo ao padrão escolar, podemos considerar o quanto representa esse interlocutor imaginário quando ela se vê diante da tarefa de escrever.

Nesse sentido, ainda conforme Bakhtin (1976), julgamos ser possível supor nos textos de G1 as representações que ela faz de si mesma, do seu interlocutor e da própria escrita, resultando na individuação de sua produção escrita: trata-se de uma aluna que cursa pela terceira vez a primeira série e que deve perseguir o

---

<sup>32</sup> RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados* (5), n. 12, p. 7, 1991.

objetivo de ultrapassar esse limite, em especial por ter uma irmã gêmea com uma história de sucesso escolar; trata-se de uma aluna que escreve para essa escola – interlocutor soberano –, ou melhor, para alcançar o padrão que esta impõe; trata-se de uma escrita que, apesar de ser outra modalidade da mesma língua que já domina, parece não ser natural, mas um obstáculo, com uma constituição que cumpre ser captada para que o modo como escreve seja legitimado. Nesse ponto, é oportuno citar o ponto de vista de Corrêa (2004: xix-xx):

a aplicação de uma tal noção ao processo de aquisição da escrita permite centrar a atenção em seu caráter de não-acabamento (...). Destaque-se, por fim, que o processo de construção das representações sociais da escrita – que se dá no interior de práticas sociais – não é solitário (como se poderia talvez supor pelo paralelo com o fazedor de imagens); os outros aos quais o sujeito-escrevente direta ou indiretamente retoma e/ou se dirige também tomam parte no trabalho incessante de re-produção/re-criação dessas representações como participantes que são dos acontecimentos discursivos.

Quanto à G2, é possível perceber que ela se atém a detalhes sobre aquilo que toma como tema de sua escrita, revelando-se um escrevente que, apesar de estar nas séries iniciais, toma essa modalidade da língua como um espaço em que é possível articular o seu próprio dizer, mesmo que necessária a subordinação a um sistema. G2 organiza seu texto de um modo que julga o mais característico da escrita, reproduzindo a representação que faz desse objeto em seu estatuto de código institucionalizado (CÔRREA, 2004: 10). Ao contrário do que ocorre com as produções de G1, as de G2 têm, por essa razão, maior prestígio nas atividades realizadas tanto em âmbito escolar como fora dele. Temos, assim, um maior ou menor volume de escrita como um elemento parcialmente condicionado pela visão dos sujeitos aqui envolvidos (visão sobre si mesmos, sobre o interlocutor, sobre o objeto de sentido e sobre a escrita), a qual interfere na configuração de tendências estilísticas individuais.

No caso do texto descritivo, podemos notar a expressividade que G2 imprime ao texto como resultado de sua relação valorativa com o tema. Como se trata de algo de que ela gosta, não se limita a comentar como são os pássaros objetivamente e acrescenta informações que levam o leitor a compreender sua visão de mundo a respeito do objeto: as várias espécies que existem, sua beleza e o fato de contribuírem para a beleza do mundo e da natureza, a despeito de estarem em extinção. A relação de pessoalidade que mantém com o tema novamente a faz

preferir o uso da primeira pessoa do singular, construindo um texto em que está marcadamente implicada como locutora (*Vou ditar...*), o que aproxima seu texto de uma situação de interlocução própria da oralidade.

Acrescentemos ainda que a associação do tema principal ao tema da extinção de espécies animais parece ter orientado sua escolha pelo uso da primeira pessoa do plural (*Vamos fazer...*), dirigindo-se a um interlocutor a que recorrem os gêneros que servem a campanhas de apelo humanitário (G2 lamenta a extinção – *que pena*) e conferindo até mesmo um tom poético ao fechamento de seu texto (*...com os cantos dos pássaros*). Entra aqui a dialogia com o já falado/escrito, um dos eixos identificados por Corrêa (2004) na caracterização da heterogeneidade da escrita. G2 traz para seu texto os recursos normalmente empregados em gêneros de caráter panfletário que com frequência circulam na sociedade e servem à tentativa de convencer o leitor da importância de alguma causa. À semelhança do que é encontrado na Produção 4, a escrita parece ser para ela um campo que se constitui mais efetivamente como um espaço para a exploração de seu “querer-dizer”, do que decorre o fato de se tornar mais fácil a definição de uma intenção a ser atingida em relação a um interlocutor determinado. O resultado é o seu trabalho na busca por selecionar os recursos mais adequados para alcançar a finalidade pretendida.<sup>33</sup>

A propósito, julgamos oportuno examinar a Produção 11, em que foi solicitado das irmãs gêmeas o exercício da argumentação. Em uma conversa com G1 e G2, a interlocutora soube de um fato acontecido na escola das meninas: uma aluna usava o celular na sala de aula apesar de isso ser proibido. Foi proposto que elas elaborassem um texto de opinião a partir da seguinte questão: “Você acha que o aluno deve usar celular na sala de aula?”.

---

<sup>33</sup> Observemos que, dada a dificuldade de produzir um texto descritivo, pois, como comentamos anteriormente, a descrição é um tipo textual, e não um gênero discursivo, com realização social empírica, G2 deriva da descrição para outro tipo – a argumentação –, demonstrando a inadequação da atividade proposta pela interlocutora.

### Produção 11

Texto G1 – 2ª série [casa – ambientes separados – 04/10/04]

Você acha que o aluno deve usar  
celular na sala de sala? não  
se não o celular ia tocar  
e a professora brigar.

4110104

REESCRITA

Não, se não o celular ia  
tocar e a professora ia  
brigar. o celular é proibido  
na sala de aula, mas  
pode ser usado fora da  
escola.

4110104

Texto G2 – 4ª série [casa – ambientes separados – 04/10/04]

Você acha que o aluno deve usar  
celular na sala de aula?

Não. Por que na escola já tem  
telefone em caso de emergência.  
na minha opinião também, às  
vezes, os alunos estão certos de ler  
o celular, por exemplo: o aluno se  
perde ali está o celular para  
ligar para seus pais.

Data: 04/10/2004.

G1, como já observado nos demais textos analisados, não explora mais profundamente o tema que lhe foi apresentado nem os recursos lingüísticos. Além disso, apesar de ter sido relevante e de ter efetivamente respondido à pergunta, chama a atenção o seu ponto de vista a respeito do problema. Em vez de procurar justificar a proibição com algum argumento que demonstrasse o prejuízo causado pelo celular para o ambiente e as pessoas da sala de aula, G1 defende sua opinião pela apresentação da conseqüência acarretada a quem burla a regra determinada pela escola: *a professora ia brigar*. Logo, G1 parece não conseguir olhar para o tema com o distanciamento necessário para suscitar uma reflexão a partir da qual possa enxergar a questão tanto do ponto de vista do aluno (que é a sua condição), que pode querer ou não usar o celular, quanto da escola, que proíbe esse uso.

Com efeito, G1 simplesmente reproduz a situação já instituída, sem questioná-la, o que seria a atitude necessária para pensar criticamente a questão. G1 enuncia do ponto de vista daquele que recebe a imposição das regras sociais, e não de quem ajuda a fazê-las, daí o pouco a dizer. Esse evento de escrita acaba por nos revelar uma escola em que prevalece, ao menos aos olhos de uma parte dos alunos, como é o caso de G1, uma postura autoritária, avessa ao debate, ao exercício de questionamento do estado de coisas instituído, colocando-se aos olhos da sociedade em geral como uma instituição cujas regras são as mais lógicas e devem ser acatadas (mesmo que não compreendidas em sua razão de ser), como de resto acontece com todas as demais instituições sociais. Disso resultam aulas que favorecem muito timidamente a discussão de idéias com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Associa-se a essa imagem de escola a imagem social de escrita que essa instituição ajuda a disseminar entre os usuários da língua e, no caso de G1, a imagem particular que ela parece ter desse objeto – um campo em que lhe cabe seguir os padrões, adaptar-se às convenções, e não dar voz ao seu “querer-dizer”, a impressões subjetivas. O evento enunciativo em que o texto foi produzido é um evento de aprendizagem escolar, e o trabalho desenvolvido pela interlocutora não deixa de reproduzir esse contexto. Podemos supor que no contexto de produção provavelmente não tenha sido instaurada outra perspectiva mais próxima de uma situação em que os interlocutores partem de um debate crítico a respeito da questão posta em jogo. Talvez seja por isso que G1 não tenha conseguido passar a ver o

tema de outro ponto de vista, diverso daquele com o qual costuma olhar desde suas experiências no ambiente escolar.

Ao fazer a atividade de reescrita, G1 aumenta seu texto, porém não acrescenta, de fato, argumento algum ao seu ponto de vista; apenas reproduz o que está instituído no código social. Ela até se utiliza de uma estrutura sintática do tipo “x mas y”, o que, inclusive, deve ter sido sugestão da interlocutora; no entanto, ao introduzir a idéia que serviria de contraponto à primeira oração do par coordenado, ela acaba por esvaziar seu texto de sentido, pois só acrescenta uma informação desnecessária. Na verdade, ela dá uma resposta pontual ao apelo da interlocutora de escrever mais, porém, talvez por se tratar de uma tarefa que lhe cabe cumprir, não se envolve com o tema como algo que lhe diga respeito e sobre o qual pode ter muito a dizer. G1 apenas se permite enunciar do lugar do aluno submetido às normas e às sanções escolares, não dando visibilidade às outras posições sociais que pode encontrar no contexto da escola. Assim, parece-nos que um modo objetivo de escrever e a implicação do contexto concreto de enunciação (dado que constrói seu texto como uma resposta direta à pergunta-tema) confirmam-se como tendências estilísticas de G1.

Quanto ao texto de G2, inicialmente, ela apresenta claramente um argumento que a escola utilizaria para defender a proibição do uso do celular no seu interior, embora não atribua tal idéia à instituição e a trate como sua, mostrando-se, assim, convencida desse ponto de vista por julgá-lo procedente – se na escola já existe telefone para atender à necessidade das pessoas que ali estão, não há motivo para ter um celular em sala de aula.

Contudo, G2 demonstra em seguida o seu desejo em expressar um ponto de vista enunciado de outro lugar social – o do aluno que quer levar o celular para a escola, a despeito da proibição. Essa posição parece ser aquela com a qual especialmente se identifica, e isso porque começa com a clássica expressão em textos argumentativos *Na minha opinião*, marcando uma mudança enunciativa para um ponto de vista mais próximo de sua condição, inclusive com o emprego da primeira pessoa do singular. A identificação com o grupo dos alunos fica evidente ainda por designá-los como *certos*, como se enunciasse por eles, ainda que a introdução desse novo argumento seja marcada pela ponderação (*às vezes*). O exercício de se colocar no lugar de um outro como resultado da reflexão sobre o

tema se torna mais evidente quando olhamos para a escolha de G2 em relação ao modo de argumentar. Ela procura abordar a questão de forma concreta, por meio da apresentação de um exemplo que remeta a uma situação prática, que, bem ilustrada, possa convencer o leitor da pertinência de sua opinião. Com efeito, ao argumentar, ela faz referência a um problema que poderia acontecer e que atingiria não só os alunos, mas os pais também, daí o peso do seu argumento.

Assim, o que podemos ver no texto de G2 é um sujeito que caminha em direção ao aperfeiçoamento de sua habilidade de argumentar sem se limitar a um único modo de analisar um tema quando essa tarefa lhe é proposta. G2 parece ter em vista um interlocutor que pode cobrar-lhe ponderação no trato das questões relativas à ordem escolar, mas também identidade e compromisso com o grupo social ao qual propriamente pertence na escola – o dos alunos, demonstrando buscar maior autonomia no pensar. Também no primeiro texto de opinião apresentado (Produção 3), G2 se valeu da estrutura do tipo “x mas y” (*Nós brigamos, mas é legal ser gêmeas...*), propondo uma análise mais ampla e ponderada, mesmo que o tema nesse caso a envolvesse diretamente.

Entendemos que nesses dois textos de G2 podemos identificar um sujeito que procura posicionar-se frente a uma determinada questão a partir da consideração de sua própria visão sobre o tema, no qual pode estar mais ou menos implicada, e da visão de um outro, que poderia opor-se à sua argumentação. São, pois, essas relações entre sujeito, objeto e interlocutor (BAKHTIN, 1976) que condicionaram a opção de G2 por esse modo de enunciar, revelando-se como uma de suas possíveis tendências estilísticas a explorar.

Poderíamos pensar, por outro lado, que o texto de G2 está muito mais próximo do padrão de escrita e de argumentação que se cultiva na escola. É certo também que G2 demonstra ter tido já maior circulação por gêneros em que predomina a argumentação e ainda que, provavelmente, como fez G1, deu uma resposta ao apelo da interlocutora. No entanto, entendemos que o fato de se aproximar de um certo modelo escolar não torna as produções de G2 menos interessantes nem menos legítimas, haja vista podermos ver nelas um sujeito que toma a escrita como um espaço interlocutivo em que pode dizer o que quer dizer.

Essas reflexões a respeito da influência da escola sobre a formação do estilo individual nos levam a pensar que muitas vezes a situação de aprendizagem escolar



se constitui numa prática em que os aprendizes de escrita devem comprovar em suas atividades que compreenderam aonde a escola quer que eles cheguem, como num jogo, em que as regras devem ser inferidas (dado que não são explícitas) e desconhecê-las implica perder pontos e até ser eliminado, mesmo que não se saiba por quê. Não existiria, assim, muito espaço para singularidades, uma vez que elas falam dos sujeitos, de suas hipóteses, de suas experiências, do que eles já sabem e do que ainda podem vir a saber se alguém enxergá-los em suas particularidades, isto é, como potenciais latentes, que têm suas conquistas evidenciadas. Pensamos que a história escolar de G1 obriga a refletir sobre o quanto deve parecer inatingível esse padrão da escola – que ela provavelmente sabe não ter – e o quanto isso deve interferir em sua constituição como sujeito e como escrevente, num processo que deixa muitas impressões, tantas quanto se tal percurso tivesse sido mais positivo.

### 7.3 ALGUMAS CONCLUSÕES

Realizadas sob acompanhamento e colocadas lado a lado, as produções escritas de G1 e G2 permitiram que se tornassem mais claras à observação suas diferenças no tocante ao modo de escrever e às relações estabelecidas com a escrita. Tais diferenças, devidamente tomadas como particularidades, permitem a percepção das singularidades que constituem cada um desses sujeitos. A comparação, ao invés de resultar em depreciação de um ou outro desempenho, leva à constatação de que o processo de constituição do sujeito – que é permanente reconstrução – ocorre também como processo de constituição do escrevente. Assim, desde as primeiras escritas, entendemos que é possível encontrar ali indícios desse duplo processo. É preciso evidenciar que, por ser instável o processo de aquisição da escrita, assim também o são esses indícios; contudo, tal instabilidade não pode ser critério para subestimá-los, mesmo porque poderíamos perguntar: é possível estabelecer precisamente quando chega a estabilidade do sujeito e do escrevente? Dessa forma, pensamos ser necessário olhar para essas primeiras escritas como parte de uma subjetividade que se constrói e que, num tempo futuro, poderá ainda conter traços desse passado.

Quando se trata de estilo, parece-nos evidente que a expectativa, em geral, é a de que esse tema deve implicar a procura de traços que demonstrem a qualidade da escrita de um sujeito, como se “ter um estilo” fosse equivalente a “escrever bem”, seja lá o que isso significa. Desse modo, seria inesperado encontrar nos textos de G1 indícios de um estilo, dada a sua história de insucesso escolar desde tão cedo. Não é esse, porém, o olhar que depositamos sobre G1. O objetivo – que pensamos ter alcançado – era demonstrar como, ao escrever (ainda que tropeçando em suas dificuldades ou nas da escola em lidar com isso), ela revela não só sua singularidade, mas também indícios de tendências estilísticas que começam a delinear-se.

No caso de G1, podemos constatar que ela desenvolveu um modo objetivo de escrever, buscando não dizer mais do que o necessário para atender a uma solicitação, o que parece estar vinculado a um modo de representação da escrita que toma essa modalidade da língua como plasmada à oralidade (CORRÊA, 2004). Assim, para G1 o texto escrito prescinde do registro de informações que dão à escrita o caráter de maior acabamento, desconsiderando, então, em alguns textos a necessidade de explicitar maior número de detalhes que possibilitem a compreensão por parte do leitor. Trata-se de uma escrita em que há maior implicação dos interlocutores e do contexto enunciativo concreto, característica presente na maioria dos gêneros que produziu.

Neste ponto, salientamos o desacordo que pode ocorrer entre esse imaginário sobre a escrita e a expectativa da escola quanto ao modo de representação da escrita a ser apreendido pelos alunos e que ela mesma ajuda a institucionalizar. Dessa forma, as produções de G1 seriam consideradas em seu déficit em relação ao padrão que se busca ver reproduzido, em detrimento do nível de conhecimento sobre as convenções da escrita e, ainda, do nível de discursividade que ela já tenha alcançado.

Poderíamos ainda supor, com base na perspectiva de Schneuwly (2004), que esse modo de representação da escrita observado nas produções de G1 pode estar relacionado ao fato de, em comparação com G2, pela diferença de série escolar, G1 ter tido menos contato com uma grande variedade de gêneros secundários. Isso significaria que ainda não apreendeu um modo de constituição da escrita em que há

menor implicação dos interlocutores e maior distanciamento da situação comunicativa imediata.

Parece-nos ainda que, em certa medida, o seu modo objetivo de escrever está relacionado também à sua trajetória escolar. Para uma criança que experimenta duas repetências da primeira série, certamente a aquisição da escrita impõe-se como um processo permeado por obstáculos, marcado pela reprovação de seu desempenho. Consideramos que, quando as produções escritas de um sujeito são avaliadas em sua insuficiência, é natural que o seu movimento seja no sentido de escrever menos para errar menos, ficando comprometida a busca pela expressividade. Ressaltemos, no entanto, que todas as produções de G1 consistiram em respostas pontuais às solicitações da interlocutora, podendo-se afirmar que não existem diferenças acentuadamente significativas entre suas produções e as de G2.

Quanto à G2, os seus textos mostram que ela parece dominar um modo de escrever que se aproxima muito mais do padrão institucionalizado pela escola, o que se soma ao fato positivo de deter um ritmo de aprendizagem da escrita mais condizente com a expectativa da escola se comparado com o ritmo de G1. Enquanto esta requeria particularmente que a escola a olhasse em sua singularidade para poder ajudá-la naquilo que tinha condições de alcançar, e não apenas no que não podia fazer, G2 percorria a seqüência dos passos na aquisição da escrita que dela era esperada. Uma história de aprovação escolar parece-nos estar vinculada a uma maior auto-estima como escrevente e, assim, ao entendimento da escrita como um espaço em que pode arriscar-se mais, registrando aquilo que quer dizer.

Assim, G2 apresenta, nos diversos gêneros, um modo de escrever em que revela maior expressividade, demonstrando maior envolvimento com as temáticas propostas, procurando enunciar diferentes pontos de vista ao argumentar a respeito de uma questão. Além disso, G2 constitui uma escrita em que há menor implicação do contexto concreto de enunciação. Aqui devemos considerar que o fato de estar duas séries à frente de G1 é determinante na apreensão desse modo de representação da escrita, uma vez que a natural progressão curricular por que passou, supõe o contato com uma diversidade maior de gêneros e um domínio mais amplo desses instrumentos. Acrescentemos que esse padrão de escrita que

desvincula essa modalidade do padrão próprio da oralidade demonstra que G2 parece ter uma ciência mais clara do modo de escrita prestigiado na e pela escola.

Por outro lado, os textos de G2, por apresentarem já essa aproximação, poderiam parecer portadores do que Fiad (1997b) chamou de *estilo escolar*. Entretanto, justamente por estarmos tratando de estilo individual – logo, de singularidade –, entendemos que devemos buscar nos dados de um e outro sujeitos o que neles aponta para o singular, e não o contrário. Isso se assumirmos, como o fazemos neste trabalho, que “a relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história” (GERALDI, 2003: 5). Não estamos querendo descartar a reflexão em torno da força unificadora (ou massificadora) da escola; contudo, supor um estilo escolar implica necessariamente privilegiar o olhar sobre as semelhanças em nome de um suposto processo de apagamento de singularidades instaurado pela escola, a despeito do caráter singular dos sujeitos e dos discursos.

G1 e G2, casos singulares de aquisição da escrita, revelam em seus textos as singularidades que as caracterizam, reclamando a atenção da escola para a necessidade de serem vistas como tais, inclusive como escreventes, cuja história não pode ser clivada da história de suas interações tanto com os outros sujeitos que participam das diferentes práticas sociais em que se inserem e quanto com o próprio objeto *escrita*.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações estabelecidas entre sujeito e linguagem são, desde os primeiros anos da criança, marcadas pela singularidade e pela instabilidade. De acordo com os pressupostos do interacionismo sócio-histórico, frente ao objeto *escrita*, o sujeito não se dispõe somente a conhecê-lo, mas, sim, coloca-se na condição de interpretante, de alguém que, na interação com o “outro”, formula hipóteses e faz julgamentos acerca de tal objeto, de modo que o percurso transcorrido até a apropriação da escrita não é livre de descontinuidades em meio a regularidades.

A transposição da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano do campo da psicologia para os estudos em torno da aquisição da escrita obrigou ao reconhecimento da importância da atuação do “outro” como mediador entre a criança e o objeto do conhecimento – nesse caso a escrita –, colocando em destaque o que o sujeito já sabe sobre esse objeto. Obrigou ainda à admissão da singularidade como característica do processo de ler e escrever. É desse ponto que partimos em nossa pesquisa, buscando inicialmente, no segundo capítulo, esclarecer a trajetória dessa linha de pesquisa no interior da lingüística até o surgimento do interesse pela singularidade como tema a ser investigado em relação ao processo de aquisição da escrita.

Conforme comentamos no segundo capítulo, especialmente um grupo de pesquisadoras do IEL (Unicamp) passou a dedicar-se à relevância dos dados singulares em textos de aprendizes da escrita, o que resultaria na preocupação com a emergência do estilo individual. À perspectiva vygotskyana de aprendizagem associou-se a concepção de linguagem de Franchi (1992), que, ao tratar a língua ao mesmo tempo como produto e processo, admite o trabalho do sujeito na constituição de tal objeto. A questão da formação do estilo surge, assim, como uma temática estreitamente relacionada com essas duas bases teóricas e encontra fundamentação específica em estudos de Mikhail Bakhtin e Sírío Possenti.

É com esses dois últimos autores que constituímos os fundamentos de que nos valem para abordar o tema do estilo. Em Bakhtin, encontramos uma perspectiva que vincula estilo e gênero textual, localizando os textos no centro das práticas sociais. Em uma abordagem discursiva, o autor destaca a determinação do

“querer-dizer” do sujeito na produção textual e identifica no estilo a sobreposição de aspectos sociais e subjetivos, definindo-o como o resultado da seleção dos recursos expressivos da língua para fazer face ao “projeto de dizer” do escrevente e, ainda, como um modo de ser e de estar no mundo diante das relações dialógicas que o sujeito estabelece em diferentes grupos sociais.

Em Possenti, identificamos uma perspectiva relacionada aos seus trabalhos em torno da presença da subjetividade na linguagem. Assumindo a tese de Granger (1968), o autor define estilo como o resultado do trabalho do sujeito ao fazer escolhas lingüísticas no intuito de alcançar certo efeito de sentido em relação ao seu interlocutor. Trata-se da consideração do fato de que a língua oferece inúmeras possibilidades de expressão, o que torna a escolha uma característica do processo de produção textual.

O *corpus* sobre o qual trabalhamos em nossa pesquisa é constituído por textos de duas alunas gêmeas idênticas, coletados ao longo de dois anos por Guerchewski (2005), que se orientou pela teoria sobre os gêneros discursivos defendida pelos pesquisadores do Grupo de Genebra. A particularidade que nos impulsionou à pesquisa reside na diferença entre a trajetória escolar vivida por G1 em comparação com a de G2. As duas repetências da primeira série do ensino fundamental experimentadas por G1, a nosso ver, tornavam mais evidente a singularidade característica do processo de aquisição da escrita e dos próprios materiais escritos individuais, que revelariam também, dessa forma, indícios de tendências estilísticas individuais.

A análise que empreendemos desses dados nos levou a algumas conclusões sobre a constituição de G1 e de G2 como escreventes e sobre as tendências estilísticas que começam a revelar. O primeiro aspecto a ressaltar é a maior ou menor aproximação do modo de representação da escrita pela criança em relação ao modo de representação desse objeto institucionalizado na e pela escola. Entendemos que, enquanto G1 se afasta desse modelo, assumindo o que Corrêa (2004) chama de *modo heterogêneo de constituição da escrita*, G2 demonstra ter percebido a escrita como uma modalidade caracteristicamente distinta da fala, desenvolvendo uma escrita mais valorizada no meio escolar. Tal fato estaria proximamente relacionado com o aproveitamento escolar tão díspar obtido por uma e outra criança e, ainda, apontaria para tendências estilísticas individuais. G1

escreve de uma forma mais vinculada ao contexto concreto da enunciação, produzindo uma escrita em que predomina a objetividade, e G2 elabora textos mais autônomos em relação a tal contexto e mais próximo do padrão de escrita perseguido nas atividades escolares.

Observamos também que os insucessos em que resultaram os esforços de G1 logo no início de seu percurso escolar não foram sem consequências para a construção por parte desse sujeito de uma imagem sobre a escrita. Julgamos encontrar no pouco volume de escrita constatado nas produções de G1 um reflexo dessa experiência escolar negativa. G2, ao contrário, por ter vivenciado uma experiência escolar oposta, permite-se ao exercício mais livre de atender ao seu intuito discursivo ao escrever, explorando em maior escala os temas que lhe são apresentados.

Consideramos ainda que, como G2 está duas séries à frente em comparação com G1, é natural que tenha um conhecimento mais amplo e consolidado de um número maior de gêneros, especialmente os secundários, e isso em razão de a própria progressão de uma série para outra implicar o trabalho didático com vistas a expor os alunos a uma diversidade maior de gêneros, o que, segundo Schneuwly (2004), significaria a ampliação das capacidades de linguagem do sujeito.

Uma conclusão importante a que a análise dos textos de G1 e G2 permite chegar é a confirmação do pressuposto por nós assumido de que é possível identificar tendências estilísticas em formação desde os primeiros anos do processo de aquisição da escrita, revelando a singularidade que caracteriza tanto a relação entre o sujeito e esse objeto quanto as produções escritas individuais. Ainda que se trate de crianças sobre as quais recaia o peso da reprovação escolar, esse pressuposto se confirma, dado que o estilo não diz respeito a um conceito atribuído pela escola (ou por seus parâmetros avaliativos) aos textos produzidos por uma criança no intuito de classificá-los como “bons” ou “ruins”. O estilo aponta para um modo singular de escrever e de colocar-se no mundo face àquilo e àqueles que se apresentam ao sujeito, independentemente de tais classificações.

Não podemos deixar de observar que o *corpus* analisado, a despeito de nos ter servido satisfatoriamente à consecução deste trabalho, dificultou em certa medida o alcance de nossos objetivos, e isso em razão de basicamente dois fatores. O primeiro se refere ao limite do tempo em que foi coletado (dois anos) – dado que,

a nosso ver, um período de coleta maior poderia fornecer-nos mais pistas sobre a escrita dos dois sujeitos da pesquisa – e à impossibilidade de termos contato com as gêmeas quando do início de nosso estudo, inviabilizando qualquer tentativa de obter diretamente delas um maior número de informações – uma vez que as meninas se mudaram para outra cidade. O segundo fator está associado à natureza da coleta dos dados – produzidos em situação de aprendizagem escolar, mesmo quando as atividades não aconteciam na escola – e à caracterização de algumas das propostas realizadas, que podem ter resultado, em alguns casos, no “engessamento” da produção das crianças.

Não obstante, entendemos que, qualquer que tenha sido o prejuízo, ele não suplantou a dimensão da importância do caráter longitudinal dos dados coletados, pois entendemos que um *corpus* com tal característica pode contribuir mais decisivamente para a revelação do modo como se constituem escrita e escrevente entre um ponto e outro no tempo. Cabe mencionar, então, a necessidade de que outras pesquisas com base em *corpus* dessa natureza sejam empreendidas na investigação voltada à emergência do estilo individual, em especial as que busquem partir de dados coletados desde as primeiras tentativas de escrita. De resto, esse tema merece ainda ser objeto de mais pesquisas, explorando-o sob diferentes perspectivas, inclusive em sua relação com o tema da autoria.

Justificamos tal consideração mencionando a relação prática que pode ser vislumbrada entre este trabalho e a realidade das atividades escolares de produção textual. Nesse sentido, podemos supor que nossa pesquisa pode contribuir para reafirmar o que vários estudos na área têm demonstrado: é necessário que na escola o aluno sinta-se respeitado na especificidade que caracteriza o seu ritmo próprio de aprendizagem, sobretudo quando em fase de aquisição da escrita. Entendemos também que a consideração da história escolar de G1 e G2 demonstrou a expressiva importância da influência dessa instituição na formação do imaginário da criança sobre a escrita, interferindo profundamente no modo como passa a representar esse objeto e na relação que com ele estabelece nas diversas práticas de linguagem.

Assim, é nosso desejo que as considerações que trouxemos aqui possam inspirar um trabalho pedagógico que vise ao reconhecimento da subjetividade na linguagem e à singularidade de pessoas e discursos, traduzindo-se em atenção à



necessidade de a escola constituir-se num ambiente em que o “querer-dizer” de cada um seja favorecido e levado a redimensionar-se a cada novo aprendizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003a.

\_\_\_\_\_. Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. In: *Estudos Lingüísticos*, nº 44. Campinas, Editora da Unicamp, 2003b.

AZENHA, M. G. *Construtivismo – de Piaget a Emilia Ferreiro*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995 [1977].

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética – a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec: 2002.

\_\_\_\_\_. O discurso na vida e o discurso na arte. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976. Tradução para uso didático feita por C. Tezza e C. A. Faraco.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 2001.

BARROS, J. da S. *Sobre a emergência e o funcionamento das intercalações: um olhar para a escrita in(d)icial*. Campinas, 2002. Trabalho de qualificação – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Ed. Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

DEMO, P. *Metodologia de investigação em educação*. Curitiba: Editora Ibpex, 2005.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIAD, R. S. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Org.). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997a.

\_\_\_\_\_. O estilo escolar. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Org.) *Cenas de aquisição ad escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997b.

FIAD, R. S. et al. A produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita. In: *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 29, p. 492-497. 2000.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: *Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 22, jan./jun. 1992.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 9. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. *Transgressões convergentes: Bakhtin, Vigotski e Bateson*. No prelo.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES-SANTOS, S. N. G. "Agora, recontem a história!" – O gênero 'instruções da atividade de produção escrita' e a tarefa escolar de narrar. In: *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 29, p. 417-422, 2000.

\_\_\_\_\_. Ainda sobre o conceito de gênero discursivo e suas implicações para a prática escolar. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

GREGOLIN, R. M. As bases lingüísticas e neurolingüísticas das atividades de linguagem na escola. In: COSTA, I. B.; GREGOLIN, R. (Org.). *Pistas para o ensino da língua portuguesa*. Curitiba: Ed. da UFPR. No prelo.

GUERCHEWSKI, L. S. *Diferenças textuais em dados de gêmeos idênticos*. Curitiba, 2005. Dissertação de mestrado – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio dos organizadores. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

KOERNER, R. M. *Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita*. Campinas, 2003. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp.

LEITE, L. B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, nº 24, p. 25-31, mar. 1991.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In:

KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Um evento singular. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: OLIVEIRA, M. K.; LA TAILLE, Y. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992a.

\_\_\_\_\_. O problema da afetividade em Vygotsky. In: OLIVEIRA, M. K.; LA TAILLE, Y. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992b.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. Enunciação, autoria e estilo. *Revista da Faeeba*, Salvador – Universidade do Estado da Bahia, ano 10, n. 15, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições: 2002a.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002b.

RAJAGOPALAN, K. Sobre a indissociabilidade do historiar da lingüística do próprio fazer da lingüística. *Revista Delta*, vol. 5, n. 2, p. 225-240, 1989.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SANTAROSA, S. D. *A singularidade nos processos de alfabetização sob uma perspectiva indiciária*. Curitiba, 2000. Dissertação de mestrado – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

SCHLIEBEN-LANGE, B. Reflexões a respeito do escrever sobre a história da lingüística. Revista *Delta*, vol. 5, nº 1, 1989, 01-22.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

\_\_\_\_\_. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b.

SENNA, L. A. G. *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Editora Ibpex. No prelo.

SOARES, M. B. *Alfabetização: o estado do conhecimento*. Brasília: Reduc/Inep, 1989.

VIDON, L. N. *Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem*. Campinas, 2003. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.